

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A transição entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: as perceções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB

Sofia Raquel Figueiredo da Costa

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sofia Raquel Figueiredo da Costa

**A transição entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo
do Ensino Básico: as perceções dos/as
educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB**

Relatório final de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri:

Presidente de Júri - Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente – Professor Doutor Luís Carlos Martins d’Almeida Mota

Orientadora - Professora Doutora Maria de Fátima das Neves

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro”

(Green, s/d., citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p.5)

Agradecimentos

E chega, assim, o final da tão esperada etapa!

Quero desde já agradecer às pessoas mais importantes da minha vida que estiveram comigo desde o início desta caminhada, que nem sempre foi fácil.

Em 1.º lugar, quero agradecer ao meu namorado, pela verdadeira amizade e pela partilha ao longo destes anos, serás sempre o meu impulsionador de sonhos.

À minha querida irmã e aos meus pais, pelo incentivo e por todo o apoio que me deram para que eu pudesse seguir o meu sonho e pela compreensão da minha ausência.

Um sincero obrigada à minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Neves, pela sua disponibilidade e persistência, profissionalismo, dedicação e, principalmente, por nunca se ter esquecido de mim e não me ter deixado desistir.

A todas as crianças maravilhosas que contactei ao longo das minhas práticas pedagógicas. Obrigada por todos os momentos de alegria, pelos abraços apertados, constantes demonstrações de carinho e principalmente por tudo o que me ensinaram.

Para finalizar, um agradecimento a todos/as os/as colegas e professores/as que passaram pela minha vida neste percurso académico, bem como a todos/as os/as profissionais de educação, por todos os conselhos transmitidos e pela partilha de experiências, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

A transição entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: as percepções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB

Resumo

É essencial que as transições ao longo do percurso educativo das crianças sejam questionadas e refletidas, principalmente pelos/as profissionais de educação, pois “A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida” (Inês Sim-Sim, 2010, p.111).

Neste sentido, os/as educadores/as e professores/as devem exercer um papel facilitador, para que a transição, entre a EPE e o 1.º CEB, não seja uma etapa conturbada para a criança de modo a afetar negativamente a sua integração social e o seu crescimento pessoal.

Com base nas experiências em contexto de estágio, considerou-se pertinente estudar a problemática das transições entre o jardim de infância e o 1.º CEB, tentando perceber como é que os/as educadores/as e professores/as a vivenciam e quais as estratégias utilizadas para garantir a articulação entre si.

Para tal, procurou-se fundamentar o tema recorrendo a vários autores e, ainda, aprofundar alguns conceitos como transição, articulação e continuidade como se apresenta no enquadramento teórico.

O presente trabalho pretende, também, retratar o estudo realizado sobre as percepções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB sobre a transição entre a EPE e o 1.º CEB. Integra-se a análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário aplicado aos/às professores/as e educadores/as e as conclusões.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Palavras – Chave: Transição, Articulação, Continuidade, Educação Pré-Escolar; 1.º CEB; Professores/as; Educadores/as.

The transition between preschool education and the 1st Cycle of Basic Education: the perceptions of educators and teachers of the 1st CEB

Abstract

It is essential that the transitions along the educational path of the children be questioned and reflected, especially by the education professionals, because "The anticipation of the passage can, when well prepared, be reconciled as the anticipation of a moment of pleasure in the new stage of life "(Inês Sim-Sim, 2010, p.111).

In this sense, educators and teachers should play a facilitating role, so that the transition between the EPE and the 1st CEB is not a troublesome stage for the child in order to negatively affect their integration their personal growth.

Based on the experiences in the internship context, it was considered pertinent to study the transitions between kindergarten and 1st CEB, trying to understand how educators and teachers experience it and what strategies used to ensure articulation between them.

In order to do so, we tried to base the theme using several authors and also to deepen some concepts such as transition, articulation and continuity as presented in the theoretical framework.

The present work also intends to portray the study carried out on the perceptions of the educators and the teachers of the 1st CEB on the transition between the EPE and the 1st CEB. It integrates the analysis of the data obtained through the questionnaire survey applied to the teachers and educators and the conclusions.

Finally, the final considerations are presented.

Keywords: Transition; Articulation; Continuity; Pre-school Education; 1st CEB; Teachers; Educators.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DE ESTÁGIO E ANÁLISE REFLEXIVA	3
1. Contextos de Estágio	5
1.1. Enquadramento dos Estágios	5
1. 2. Caracterização dos Contextos de Estágio	5
1.2.1. Estágio em contexto de jardim de infância	5
1.2.1.1. Caracterização do grupo de crianças	6
1.2.2. Estágio em contexto de escola do 1.º CEB	6
1.2.2.1. Caracterização do grupo de crianças	7
1.3. Breve reflexão crítica dos processos de estágio.....	8
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2. Enquadramento Teórico.....	13
2.1. Breve história da Educação Pré-Escolar em Portugal.....	13
2.1.1. A Monarquia (1834-1909).....	14
2.1.2. 1.ª República (1910 – 1932)	16
2.1.3. Estado Novo (1933 – 1973).....	17
2.1.4. O período após a revolução do 25 de abril de 1974.....	18
2.2. A transição entre a EPE e o 1.º CEB	20
2.2.1. Articulação entre a EPE e o 1.º CEB	23
2.2.2. Continuidade Educativa.....	25
2.3. Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB: diferenças e semelhanças.....	27
2.4. Formação e o papel dos docentes no processo de transição	30
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO	35
3. Estudo Empírico.....	37
3.1. Problemática	37
3.2. A Pertinência do Estudo	37

3.3. Objetivos.....	38
3.4. Natureza do Estudo	39
3.5. Metodologia.....	40
3.5.1. Amostra	40
3.5.2. Instrumentos de Recolha de Dados	41
3.5.2.1. Inquérito por Questionário	41
3.5.3. Instrumentos de Análise dos Dados.....	43
3.5.4. Apresentação e Análise dos Resultados	44
3.5.4.1. Questionário às Educadoras (Q1).....	44
3.5.4.2. Questionário aos/às professores/as (Q2)	61
3.5.4.3. Análise comparativa entre os resultados obtidos nos dois grupos de participantes no estudo (educadoras e professores/as)	76
3.5.5. Interpretação dos Dados Obtidos.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	99

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de educadores /as quanto ao sexo.....	44
Gráfico 2 – Distribuição das educadoras quanto à idade.....	45
Gráfico 3 – Distribuição das educadoras quanto à idade.....	45
Gráfico 4 – Ano de conclusão do curso das educadoras.....	46
Gráfico 5 – Tempo de serviço das educadoras.....	47
Gráfico 6 – Percurso profissional das educadoras.....	48
Gráfico 7 – Percurso profissional das educadoras noutros contextos.....	49
Gráfico 8 – Percurso profissional das educadoras noutras funções.....	50
Gráfico 9 – Modelo curricular habitualmente utilizado pelas educadoras.....	51
Gráfico 10 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 1.....	52
Gráfico 11 – Resultados das educadoras à questão n.º 2.....	53
Gráfico 12 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 3a.....	54
Gráfico 13 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 3b.....	55
Gráfico 14 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 4.....	56
Gráfico 15 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 5.....	57
Gráfico 16 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 6.....	58
Gráfico 17 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 7.....	59
Gráfico 18 – Número de professores/as quanto ao sexo.....	61
Gráfico 19 – Distribuição dos/as docentes quanto à idade.....	62
Gráfico 20 – Formação académica dos/as professores/as.....	63

Gráfico 21- Ano de conclusão do curso dos/as professores/as.....	63
Gráfico 22 – Tempo de serviço dos/as docentes.....	64
Gráfico 23 – Percurso profissional dos/as docentes.....	65
Gráfico 24 – Percurso profissional dos/as docentes noutros contextos.....	66
Gráfico 25 – Percurso profissional dos/as docentes.....	66
Gráfico 26 – Método habitualmente utilizado no ensino da leitura e escrita pelos/as docentes.....	67
Gráfico 27 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão n.º 1.....	68
Gráfico 28 – Resultados das respostas dos/as docentes quanto à questão n.º 2.....	69
Gráfico 29 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão n.º 3.....	70
Gráfico 30 – Resultados das respostas dos/as professores/as n.º 4a.....	71
Gráfico 31 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão n.º 4b.....	72
Gráfico 32 – Resultados das respostas dos/as docentes à questão n.º 5.....	73
Gráfico 33 – Resultados das respostas dos/as docentes à questão n.º 6.....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE (2016) E O Programa do 1.º CEB.....	29
Tabela 2 – Categorias onde as educadoras sentem que o seu trabalho não é suficientemente valorizado.....	60
Tabela 3 - Categorias relativas à não frequência do jardim de infância.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico 11.....	76
Figura 2 – Gráfico 29.....	76
Figura 3 – Gráfico 12.....	77
Figura 4 – Gráfico 30.....	77
Figura 5 – Gráfico 13.....	78
Figura 6 – Gráfico 31.....	78

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

Q (1) – Questionário aos/às Educadores/as de Infância

Q (2) – Questionário aos/às Professores/as de 1.º CEB

Séc. – Século

INTRODUÇÃO

Inês Sim-Sim (2010) defende que “a transição entre ciclo de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (p.111).

No percurso educativo de cada criança, à medida que vai crescendo, vão surgindo novas etapas, sendo importante que a passagem entre elas se faça de modo a não criar dificuldades ou obstáculos, pelo que é fundamental preparar as crianças:

(...) transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (Ministério da Educação, 2016, p.96).

O modo como está organizado o sistema educativo português leva-nos a refletir sobre as transições entre os diferentes níveis de escolaridade. No presente trabalho aborda-se esta temática, procurando compreender as principais perceções dos educadores/as e professores/as sobre o processo de transição/articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, bem como identificar as principais estratégias facilitadoras da continuidade educativa.

O interesse por esta temática surgiu no decorrer do Mestrado, mais propriamente nos contextos de estágio (jardim de infância e escola do 1.º CEB), uma vez que, no 1.º ano do Mestrado, o grupo de estágio era constituído por crianças que frequentavam o último ano de jardim de infância e, no 2.º ano de Mestrado, o estágio realizou-se com um grupo do 1.º ano do 1.º CEB. Esta realidade permitiu perceber a importância dos/as educadores/as e professores/as no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Assim, este Relatório integra três capítulos. No primeiro capítulo, faz-se uma breve caracterização dos contextos de estágio nas valências de JI e 1.º CEB.

No segundo, traça-se o quadro teórico tendo-se iniciado por uma pequena resenha da História da Educação Pré-Escolar em Portugal, passando à problemática do

trabalho, a transição entre a EPE e o 1.º CEB, explicitando também os conceitos de continuidade e articulação. Faz-se, ainda, uma referência às diferenças e semelhanças entre a EPE e o 1.º CEB, através da análise dos documentos de referência (OCEPE e Programa do 1.º CEB).

Apresenta-se, também, uma breve síntese sobre a formação dos/as educadores/as e professores/as e do seu papel na transição das crianças.

No terceiro capítulo, apresenta-se o estudo empírico explicitando a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo realizado, sendo, também, apresentados e discutidos os dados obtidos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DE ESTÁGIO E ANÁLISE REFLEXIVA

1. Contextos de Estágio

1.1. Enquadramento dos Estágios

Desde cedo que a nossa preocupação se centrou nas questões relativas às diferenças entre o JI e a Escola do 1.º CEB, em particular no 1.º ano de escolaridade, com a finalidade de tentar compreender as dificuldades, ou não, sentidas pelas crianças na passagem da EPE para o 1.º CEB. Mas, por razões relacionadas com as limitações de tempo, acabámos por fazer o enfoque, num primeiro momento, nas perceções das educadoras de infância e nas professoras e professor do 1.º CEB com quem trabalhamos nos contextos de prática educativa. Daí que consideremos importante referir, ainda que sucintamente, algumas características dos contextos dos estágios.

Durante o curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, houve 3 momentos de práticas pedagógicas supervisionadas repartidas por três diferentes contextos: creche, jardim de infância e 1.º CEB.

O primeiro momento foi realizado em contexto de creche, no 1.º semestre do 1.º ano, com a duração de 7 semanas. No 2.º semestre a prática decorreu em jardim de infância, a qual teve a duração de 13 semanas. O 2.º ano do curso foi todo dedicado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo a prática educativa sido desenvolvida com um grupo do 1.º ano de escolaridade.

1. 2. Caracterização dos Contextos de Estágio

1.2.1. Estágio em contexto de jardim de infância

A instituição a que pertence o JI situa-se na freguesia mais populosa da cidade de Coimbra, numa comunidade urbana e destina-se aos/às filhos/as dos/as funcionários/as da Instituição a que pertencem mas, havendo vagas, também poderão frequentar crianças da comunidade. Está organizada com um total de 8 salas, 4 salas de valência em creche e 4 salas de pré-escolar, com capacidade para receber aproximadamente 170 crianças (desde os 4 meses até aos 5/6 anos), distribuídas pela creche (79 crianças) e pelo pré-escolar (91 crianças). O edifício é constituído por 3 pisos: o piso 0, onde se situa a cave, destina-se a arrecadações, instalações sanitárias

de serviço, uma sala polivalente e uma sala de caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa, o refeitório, dormitórios e entrada principal onde contém o palco; no piso 2 encontram-se as salas de creche e de jardim de infância e alguns gabinetes.

Esta instituição tem como Missão “prestar resposta social no âmbito da educação a crianças com idades entre os 4 meses e a idade de ingresso na escola, sustentada numa equipa sólida que prima pela igualdade, desenvolvimento e busca pela felicidade” (PE, 2015/2016, p.4).

1.2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala lilás tinha 20 crianças, 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo acompanhadas por 1 educadora e 2 auxiliares.

Estavam a frequentar esta instituição, pela primeira vez, duas crianças do sexo feminino, que foram transferidas de outro jardim de infância. Existia uma terceira criança, do sexo masculino, que já frequentava este jardim de infância, mas ficou retido na sala dos 5 anos, uma vez que foi pedido adiamento para a sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No grupo, havia 2 crianças do sexo masculino que tinham necessidades educativas especiais e as quais tinham o devido acompanhamento de especialistas.

No que se refere às idades, o grupo era heterogéneo, visto que existia uma grande diferença de meses. Destacando-se as crianças mais velhas das mais novas, pelos seus interesses, autonomia e linguagem. No entanto, como estava sempre presente a preocupação de respeitar o ritmo de cada criança, as mais novas conseguiam acompanhar as atividades e projetos desenvolvidos em contexto de sala.

1.2.2. Estágio em contexto de escola do 1.º CEB

A Escola Básica do 1.º Ciclo é uma escola que pertence à rede pública, fazendo parte integrante de um Agrupamento de Escolas constituído por 9 estabelecimentos, estando situada numa zona semirrural, caracterizada também pela existência de algumas áreas florestais. Encontra-se nas imediações de pequenas indústrias de panificação,

papel, alcatifas e serração, com alguma capacidade empregadora e ainda numa zona residencial onde coexistem modernos apartamentos e casas antigas tipicamente rurais.

A Escola era frequentada, no ano letivo 2016/2017, por 159 alunos, distribuídos por 3 salas de Educação Pré-Escolar e 5 turmas de 1.º CEB. O jardim de infância, com 3 salas, era frequentado por cerca de 60 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5/6 anos. Por sua vez, no 1.º Ciclo do Ensino Básico havia 99 crianças distribuídas pelas 5 turmas (sendo 2 do 4.º ano).

A Missão do Agrupamento é:

contribuir para um melhor futuro de todos os alunos, apostando na formação global do indivíduo, através de uma oferta educativa diversificada e apelativa, proporcionando uma integração efetiva no mundo atual, no sentido de assegurar o direito de uma educação para todos, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso, na frequência e no sucesso e valorizando a inclusão, a cooperação, a responsabilidade, o espírito crítico e empreendedor, divulgando eficazmente a sua ação (PE, 2016/2018, p.22).

1.2.2.1. Caracterização do grupo de crianças

A prática pedagógica na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico concretizou-se numa turma do 1.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 24 alunos/as, sendo 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

O jardim de infância fez parte do percurso de todos/as os/as alunos/as, tendo a maior parte deles/as frequentado o estabelecimento de JI do Agrupamento. Importa salientar que, no início do ano, 11 alunos/as (9 rapazes e 2 raparigas) entraram com matrícula condicionada, ou seja, estes alunos, dada a sua idade e, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1-B/2017, não eram obrigados a frequentar o 1.º ano de escolaridade neste ano letivo podendo, no entanto, fazê-lo em caso de surgirem vagas.

O elevado número de alunos/as da turma obrigou à definição de três grupos, em conformidade com os seus níveis de aprendizagem: um grupo constituído por 6 alunos/as (três raparigas e três rapazes) autónomos, que se distinguiam ao nível das aprendizagens e na execução de tarefas; um segundo grupo, num total de 15 alunos/as

(quatro raparigas e 11 rapazes), os quais requeriam constante repetição e supervisão. Os/as restantes três alunos/as (dois rapazes e uma rapariga) não evidenciavam qualquer autonomia, mostrando uma elevada necessidade de supervisão e orientação por parte da professora.

Pudemos verificar que a turma revelava diferentes níveis de aprendizagem, tornando-se imprescindível a operacionalização da maioria das instruções e conteúdos, partindo sempre do concreto para o abstrato. Importa referir que sempre se respeitou os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno/a, promovendo a autonomia de cada criança, tendo em conta os seus interesses, conhecimentos e ritmos. Segundo Santana (2000) “o professor deve envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da tomada de consciência e do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para avançar no currículo” (p.31).

1.3. Breve reflexão crítica dos processos de estágio

A realização dos estágios, ao longo do mestrado, em creche, em jardim de infância e, posteriormente, em escola do 1.º CEB, foram fundamentais para a nossa formação, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

A prática pedagógica, em todos os contextos, teve 3 fases: a *Fase da Ambientação*, a *Fase de Intervenção* e a *Fase Retrospectiva*.

A *Fase da Ambientação*, destinava-se à observação da organização do ambiente educativo, tais como, o grupo, o espaço, o tempo, o meio institucional, bem como a observação da prática da educadora cooperante.

A *Fase de Integração*, consistia na realização de algumas tarefas pontuais em colaboração com a educadora cooperante e dinamização de atividades pedagógicas.

E a terceira e última fase, a *Fase Retrospectiva*, envolvia a implementação e o desenvolvimento de um Projeto Pedagógico com base na “Metodologia de Trabalho por Projeto” (Vasconcelos, 2011) e por fim uma avaliação reflexiva do nosso desempenho ao longo de toda a prática pedagógica.

O estágio no contexto de jardim de infância foi realizado com um grupo de crianças amistosas, curiosas e interessadas. O balanço deste estágio foi bastante positivo, sobretudo na parte final do estágio, devido ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

O projeto teve a duração de 1 mês, tendo partido da questão “Como é que os bebés estão dentro e fora da barriga da mãe?”. Para o desenvolvimento do projeto foi dada inteira liberdade de escolha às crianças, de acordo com o que lhes suscitava maior interesse. Assim, um grupo realizou o projeto sobre o “bebé dentro da barriga da mãe” (do qual foi responsável a minha colega de estágio), enquanto o outro grupo, da minha responsabilidade, desenvolveu o projeto sobre o “bebé fora da barriga da mãe”, tendo sido desenvolvidas diversas atividades relacionadas com o nascimento e crescimento gradual das crianças.

Foi muito importante desenvolver este projeto, com um pequeno grupo de crianças, utilizando a Metodologia de Projeto, na medida em que permitiu tomar decisões a partir dos interesses das próprias crianças, e permitiu, também, aprender a ouvi-las e a construir, com elas, novos saberes.

Quanto ao estágio do 1.º CEB, numa fase inicial, pudemos constatar que a turma tinha ritmos de trabalho muito diferentes e isso advinha em grande parte da imaturidade da maior parte das crianças. Na verdade, de 24 alunos/as (8 raparigas e 16 rapazes), 11 (2 raparigas e 9 rapazes) entraram com matrícula condicionada, no seguimento do Despacho Normativo n.º 1-B/2017, do qual o artigo 4.º estipula que

as crianças que completam os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas (p.7304).

Durante o estágio realizado na Escola do 1.º CEB confrontámo-nos, de início, com dificuldades relacionadas com a preocupação de cumprir rigorosamente tudo o que tinha sido previamente planificado, tornando-nos pouco flexíveis na gestão da aula, esquecendo o conselho de Leite (2010) quando refere: “não nos podemos esquecer que a planificação deve ser flexível e aberta” (p.8). Por outro lado, segundo

Arends (1999) refere que “o tempo é o recurso mais crucial e cobiçado em termos de objectivos académicos” (p.89), mas, durante o período de lecionação, sentimos algumas dificuldades na gestão do tempo letivo, porque nem sempre conseguíamos cumprir o que tínhamos previamente pensado.

No entanto, desde cedo, percebemos que a rigidez na concretização da planificação, aliada à má gestão de tempo, poderia ser um entrave aos nossos propósitos pedagógicos, na medida em que defendemos que o mais importante é compreender e ter em consideração as necessidades das crianças durante o ato pedagógico. Daí que nos tenhamos esforçado no sentido de melhor conciliarmos o tempo com os conteúdos a abordar.

Passar por toda esta experiência e ter a possibilidade de contactarmos com a realidade foi-nos muito enriquecedor, que nos ajudou a crescer pessoal e profissionalmente, tornando-nos mais críticas, autónomas e confiantes.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. Enquadramento Teórico

2.1. Breve história da Educação Pré-Escolar em Portugal

Para se compreender o que é, na actualidade, a educação de infância em Portugal, tem de se ter em conta a análise da sua evolução sócio-histórica que, como não podia deixar de ser, está relacionada com a evolução do contexto sócio-político que Portugal sofreu durante muitos anos (Ludovico, 2008, p.32).

Para uma melhor compreensão da evolução de educação de infância é necessário, também, conhecer a mudança sofrida pelo próprio conceito de criança ao longo do tempo. Assim, no final da Idade Média (séc. XIV, XV), a criança era considerada um adulto em miniatura, o que levou Frabboni (1998) a denominar este período de a “Criança – Adulto” ou “Infância Negada”, visto que a criança era inserida no mundo dos adultos, aparentemente, sem autonomia, nem estatuto social.

O séc. XVII foi marcado por uma mudança de perspectiva em relação à criança/infância. Os adultos passaram a conceder-lhes a individualidade que, até então, nunca tinha sido reconhecida (Ariès, 1988, citado por Cró e Pinho, 2012).

Ramirez, Penha e Loff (1988, citados por Bairrão e Vasconcelos, 1997), referem que há que salientar o carácter assistencial de apoio à família e às crianças, em Portugal, nos séculos XV e XVI:

A assistência social surge em Portugal desde tempos remotos. A criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor (1458- 1525) marca o aparecimento de estruturas vocacionadas para a prática de obras de caridade, destinadas aos pobres, enfermos, órfãos, presos, etc. Tais obras estavam intimamente ligadas a princípios de caridade cristã (p.7).

Esta componente de assistência social esteve sistematicamente associada ao combate à pobreza que, segundo Vasconcelos (2005), prevalece ainda nos dias de hoje, nomeadamente nas Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS).

No século XVIII, a criança passou a ocupar um lugar de destaque no seio familiar. As famílias, com um nível socioeconómico mais elevado, tinham uma maior proximidade dos seus filhos, enquanto que as famílias, com um nível socioeconómico mais baixo, necessitavam de confiar os seus filhos a estranhos, porque as mulheres tinham de ir trabalhar. Esta situação tornou-se mais acentuada com o início da Revolução Industrial porque ela implicou uma maior procura da mão-de-obra feminina. Neste contexto, as instituições destinadas a acolher crianças começaram por ter objetivos meramente sociais e de assistência, visto que era necessário encontrar respostas à nova conjuntura social e económica (Cardona, 1997; Gomes, 1977).

Segundo Cardona (1997):

ao longo da evolução histórica portuguesa, começando no século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas em relação à educação de infância, podemos encontrar quatro grandes períodos: o período da monarquia (1834-1909); o período da 1.ª República (1910-1932); o período inicial do Estado Novo, que começa em 1933, com a publicação da Constituição, apesar de este período se começar a delinear a partir de 1926 com o golpe de Estado de 28 de Maio (1933-1973); o período após a revolução do 25 de Abril de 1974 (p.18).

2.1.1. A Monarquia (1834-1909)

Em Portugal, a primeira instituição para crianças foi criada durante a monarquia, após a revolução liberal. A instituição foi criada por D. Pedro IV, a 25 de março de 1834 e fazia parte da “Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida” (SCAID). Segundo os Estatutos, publicados em 3 de novembro de 1852, tinha como objetivo:

dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono (Decreto de 3/11/1852, citado por Cardona, p.27).

A Instituição em questão começou, primeiramente, por ter uma função assistencial, mas a função educativa foi sempre tida em conta. Foram também criadas mais doze “casas de asilo” entre 1834 e 1879. A necessidade de criar mais instituições para crianças mais pequenas sentiu-se, sobretudo, após a década de 70, em que, segundo Cardona (1997) se começava a mudar o “espírito caritativo e assistencial por uma nova concepção educativa” (p.27).

O decreto de 2 de maio de 1878 (regulamentado pelo decreto de 28 de julho de 1881) definiu as condições necessárias para a criação dos “Asilos de Educação”, direcionado para crianças dos 3 aos 6 anos, em todo o país. Este decreto definiu também a importância dos “asilos de educação” locais como “auxiliares” da escola primária.

A 21 de abril de 1882 foi inaugurado em Lisboa o primeiro jardim de infância público, o qual entrou em funcionamento em novembro de 1882, segundo o modelo froebeliano. Supõe-se, também, que tenha sido criado na cidade do Porto um jardim de infância no mesmo ano, mas não existem dados que permitam confirmá-lo (Cardona, 1997; Gomes, 1977).

Foi, também, em 1882, criada a “Associação das Escolas Móveis”, para divulgar o método de leitura João de Deus, transcrito na “Cartilha Maternal João de Deus” (*Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, Arte de Escrita e Arte de Contas*) publicada em 1877. Este método, o Método João de Deus, visava a alfabetização de adultos e crianças, mas, cujo principal objetivo era construir “*jardins-escola* para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Cardona, 1997, p.51).

Durante este período, a grave crise económica condicionou o país na concretização de iniciativas a nível educativo. Contudo, verificou-se uma grande preocupação em criar mais instituições destinadas a crianças, para isso, foi pedido a colaboração a entidades privadas. Assim sendo, em 1891 (Decreto de 14 de abril de

1891) as fábricas com mais de 50 mulheres trabalhadoras foram obrigadas a criarem creches para os seus filhos (Cardona, 1997; Carvalho 1986).

2.1.2. 1.ª República (1910 – 1932)

A República, implementada a 5 de outubro de 1910, foi marcada por grandes preocupações acerca da elevada taxa de analfabetismo, em que, segundo Bairrão e Vasconcelos (1977) “75% da população era analfabeta” (p.9). A 29 de março de 1911, é publicado um Decreto do Ministério do Interior, o qual defendia o ensino para crianças dos dois sexos, dos quatro aos sete anos. Na sua parte I “Do ensino infantil, primário e normal”, Capítulo II “Do objecto, categoria e graus do ensino”, o artigo 5.º refere:

O objecto do ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação, o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária.

No ano de 1911, foi inaugurado em Coimbra, o primeiro jardim-escola João de Deus, marcando, assim, o início da atividade da Associação João de Deus (Cardona, 1997). Entretanto, foram inaugurados mais jardins-escola, em 1914, na Figueira da Foz e Alcobaça e, em 1915, em Lisboa (Cró e Pinho, 2012).

Foi a partir do ano de 1916, que as instituições para a infância começaram a reduzir drasticamente, em consequência do agravamento da crise económica e da instabilidade política, devido à entrada de Portugal para a 1.ª Guerra Mundial. Em contrapartida, o estado continuou a apoiar e a valorizar o jardim de infância, continuando com diversas medidas legislativas, procurando contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento (Cardona, 1997; Cró e Pinho, 2012).

O período da 1.ª República, apesar de marcado por várias crises económicas e pela instabilidade política (46 governos em 16 anos), é caracterizado pela abertura de várias escolas infantis “De 1910 a 1926, foram criados 12 jardins de infância: 7 oficiais

no Porto e 4 privados com o método João de Deus e ainda a Escola Israelita” (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.10).

2.1.3. Estado Novo (1933 – 1973)

De 1926 a 1932 instala-se, no país, uma ditadura militar. Em 1932, Salazar é convidado para Presidente do Conselho de Ministros. Em 1933 é aprovada uma nova Constituição “A Constituição de 1933” e inicia-se o período do Estado Novo, o qual se prolonga até ao 25 de abril de 1974.

Em 1936, a educação de infância ficou entregue a uma organização governamental fundada pelo Ministério da Educação Nacional, a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), sendo esta Obra a principal responsável pela educação infantil e pré-escolar, tendo como finalidade orientar as mães de acordo com as ideias do regime ditatorial (Cardona, 1997; Gomes, 1977).

O combate ao analfabetismo deixou de ser considerado uma prioridade, as preocupações com a instrução primária reduziram drasticamente, contudo os Jardins-Escola mantiveram-se em funcionamento uma vez que pertenciam ao ensino particular. O ensino pré-escolar voltou a ser considerado “como tendo uma missão essencialmente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa” (Cardona, 1997, p.50).

A “Reforma Veiga Simão”, aprovada em 1973 (Lei n. º5/73, publicada em 25 de julho) definia uma nova estrutura do sistema educativo português com a reintegração da educação de infância “determinando que a Educação Pré-Escolar se destinaria às crianças dos 3 aos 6 anos, não sendo a sua frequência obrigatória” (Cardona, 1997, p.69). O Ministério da Educação passaria a ser responsável pelos jardins de infância e pela organização de programas educativos.

De acordo com Bairrão e Vasconcelos, (1997) esta reforma “incluía planos para a criação de escolas de formação de educadoras e para o alargamento da taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar” (p.11). No entanto, esta Reforma do sistema

educativo português não chegou a concretizar-se em virtude da Revolução de abril de 1974.

De um modo geral, podemos considerar que durante o Estado Novo se verificou, no nosso país, um período de retrocesso na educação.

2.1.4. O período após a revolução do 25 de abril de 1974

“É inegável que o 25 de Abril despertou em certos meios carenciados uma esperança imensa e deu ânsia de possuir a lua e as estrelas a quem nunca havia possuído nada nesta terra” (Gomes, 1977, p.125).

Após o golpe militar de 25 de abril de 1974, que pôs termo ao regime do Estado Novo, a infância passa a ser revalorizada e a suscitar grande preocupação, tendo sido impulsionado um grande crescimento na educação de infância.

Logo após os primeiros meses da revolução, houve um aumento significativo de creches e jardins de infância, este rápido aumento foi devido à “iniciativa de comissões de moradores, de organizações de base, juntas de freguesia e paróquias, (...)em resposta à procura social da guarda de crianças, marcadas pela precariedade das instalações, a insuficiência dos recursos e a ausência de recursos humanos qualificados” (Ferreira e Mota, 2014, p.36).

A Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (revogada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), veio definir a rede oficial da Educação Pré-Escolar, estipulando o artigo 1, do ponto 1 “É criado o sistema público de Educação Pré-Escolar” e no ponto 2 alínea a) “A Educação Pré-Escolar tem como objetivos principais: Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e alínea b) “Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio - culturais no acesso ao sistema escolar”.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Pré-Escolar é integrada no Sistema Educativo. Segundo a Lei de Bases ponto 1, artigo 4.º “o sistema educativo compreende a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” e no ponto 2 do mesmo artigo “a Educação Pré-Escolar, no

seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No entanto, a Educação Pré-Escolar continua a ter um carácter facultativo tal como é estipulado pelo ponto 8 do artigo 5 “a frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da Educação Pré-Escolar”.

O ano de 1997, foi um ano de grande progresso para a Educação Pré-Escolar em Portugal. Foi definida, pela Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, como a primeira etapa da educação básica, criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho) e foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho, do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Muito recentemente, em 2016, foram homologadas as novas OCEPE (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho) que, tal como as anteriores, continuam a ser um documento que define um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos que apoiam os profissionais de educação no processo educativo. As novas Orientações Curriculares vieram rever e dar continuidade às que estavam em vigor desde 1997, contribuindo para uma melhor qualidade da ação pedagógica na EPE.

Em comparação com as anteriores, as novas OCEPE dão uma maior importância não somente à Educação Pré-Escolar, bem como revelam uma maior preocupação com a transição para o 1.º CEB, entendida como um importante contributo para o sucesso escolar. Segundo as OCEPE (2016):

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período do zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período de Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Ministério da Educação, 2016, p.4).

Apesar do percurso evolutivo relativamente à educação em geral e, particularmente à EPE, considera-se, ainda, que muito mais se deverá fazer até porque a evolução tem sido lenta.

2.2. A transição entre a EPE e o 1.º CEB

A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.

Este processo é, no entanto, marcado por dois momentos-chave – o início da Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória que merecem, por isso, uma atenção especial por parte do educador (Ministério da Educação, 1997, p.87).

Todos nós passamos por diversas transições ao longo da nossa vida, tais como a entrada no jardim de infância, a entrada no 1.º CEB, a entrada para a Faculdade, a finalização dos estudos, o 1.º emprego, entre outras. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2018), a transição é “1. passagem de um lugar, de um estado ou de um assunto para o outro; 2. passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (p.715).

Todos os momentos de transição e/ou passagem originam a separação de algo que nos é familiar. Para Inês Sim-Sim (2010) a transição:

implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequadas aos novos ambientes (sociais e físicos) (p.111).

Segundo as OCEPE (2016) “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Ministério da Educação, 2016, p. 97).

Por sua vez, Vasconcelos (2009) define transição como “uma passagem ou mudança de um local para outro” ou “uma fase ou período intermédio, uma evolução ou processo evolutivo” (p.3).

A transição entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social das crianças, na medida em que se trata de um processo complexo. Tal como refere Inês Sim-Sim (2010) “a transição entre ciclo de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos” (p.111).

Segundo Formosinho, Monge e Oliveira Formosinho (2016)

As transições são complexas porque multifacetadas, envolvendo situações inesperadas, uma pluralidade de autores, com características específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planificado porque decorre duma tessitura plural de relações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos (p. 56).

Para Gimeno (2007) a transição é o momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da natural pluralidade, variedade e polivalência do mundo social e cultural em que vivemos.

Segundo o mesmo autor, existem dois tipos de transições: as sincrónicas e as diacrónicas. As transições sincrónicas correspondem à mudança de um ambiente para outro – que ocorrem na participação de vários ambientes em simultâneo – isto é, a passagem entre ambientes diferentes, mas com a possibilidade de poder voltar atrás. Por outro lado, as transições diacrónicas são entendidas como um momento de passagem, sem a possibilidade de retorno. Refere também que as transições diacrónicas, na maior parte das vezes, são vividas com curiosidade, ansiedade, receio, como motivo de melhora ou como algo perdido, sendo que, estas transições estão também ligadas ao desenvolvimento e ao crescimento humano.

De acordo com as OCEPE (2016) pode falar-se de transições horizontais e verticais. As transições horizontais são denominadas como uma transição entre contextos (família, componente social e escola) e as transições verticais são estabelecidas entre níveis de escolaridade, “em que a idade da criança vai originar a

sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (Ministério da Educação, 2016, p.97).

Podemos, deste modo, referir que a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB é, segundo Gimeno (2007), uma transição diacrónica, porque uma passagem de um nível educativo para outro sem “possibilidade de retorno”. De acordo com as OCEPE (2016) é uma transição vertical porque a “entrada numa nova etapa”, ou seja, uma “nova situação” que a criança vai enfrentar.

São essas as transições que particularmente preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (Ministério da Educação, 2016, p.97).

Na realidade, as transições não são só vivenciadas com ansiedade e receio pelas crianças, mas também pelas famílias/encarregados/as de educação, professores/as e educadores/as. Por essa razão, é necessário que, por parte das famílias, professores/as e educadores/as, as transições sejam refletidas, de forma a realizarem-se suavemente (Bento, 2007).

É importante atribuir uma atenção especial à criança quando esta se encontra em fase de mudança, transmitindo-lhe uma visão positiva, de tranquilidade e, sobretudo, de segurança para a sua nova etapa. É, assim, “necessário proporcionar à criança, uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente, educadores, professores, crianças e famílias” (Oliveira, 2016, p.118).

2.2.1. Articulação entre a EPE e o 1.º CEB

Não se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p.17).

Para melhor entendermos o significado de articulação, consultámos o Dicionário de Língua Portuguesa, onde se encontrava definida como: “(...) 2. encadeamento, conexão; 3. ponto de união entre peças de estrutura ou aparelho que possibilita a rotação; (...)” (Porto Editora, 2018, p.80). Achámos também pertinente procurar o significado de articular: “1. unir pelas articulações; 2. pronunciar, proferir (sons, palavras); 3. ligar de forma lógica; 4. unir, ligar (peças de um mecanismo)” (Porto Editora, 2018, p.80).

Transpondo para o contexto educativo, quando se fala de articulação e articular pretende-se defender a transição harmoniosa, contínua e sem ruturas entre os ciclos de escolaridade, para a qual é fundamental o papel dos/as agentes educativos/as. No caso concreto da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, compete aos/às docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico procurar “mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos, através da procura de mecanismos de articulação curricular entre ciclos” (Serra, Costa e Portugal, 2004, p.51).

Foi a partir dos anos 70, que começou a existir uma maior preocupação com a articulação entre níveis educativos, com a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância), referindo a criação “de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário” (preâmbulo, alínea d).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, 14 de outubro), na sua alteração pela Lei 49/2005 de 30 de agosto, faz referência à importância da articulação entre ciclos estabelecendo o artigo 8.º, ponto 2, que a articulação deve ser entendida como “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. No entanto, só em 1997, com a publicação da Lei-Quadro (Lei n.

º5/97, de 10 de fevereiro) é que a Educação Pré-Escolar passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

Por sua vez, o Decreto que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio reforçar a necessidade de articulação entre níveis de escolaridade, como refere o Capítulo I, artigo 6.º, alínea a) “Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade”, sendo salientada, ainda, preocupação de favorecer uma transição adequada, tal como é referido na alínea b) “Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.”

De acordo com Serra (2004) a articulação curricular corresponde a

(...) todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos (p.19).

Ainda, segundo Serra, Costa e Portugal (2004), a articulação curricular diz respeito a “... pontos de união entre ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes de forma a promover a transição entre ciclos diferentes” (p.52).

A articulação curricular pode ser realizada de diversas maneiras, sendo um fator essencial o diálogo entre docentes, crianças e famílias, com o propósito de programarem atividades, conhecerem melhor as crianças e as suas competências, existindo assim, um elo de ligação, promovendo desta forma o sucesso educativo das crianças.

A colaboração entre os adultos que têm um papel importante na educação da criança – educadores, professores e pais – é condição fundamental para que a entrada na escola seja mais fácil para a criança, permitindo atenuar e resolver eventuais dificuldades que esta possa encontrar (Ministério da Educação, 1997, p.92).

2.2.2. Continuidade Educativa

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico é sempre uma etapa carregada de incerteza, insegurança e bastante ansiedade, não só por parte das próprias crianças, como também por parte das famílias.

No entanto, entender a Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa de aprendizagem ao longo da vida, durante a qual as crianças desenvolvem competências que contribuam positivamente para o seu sucesso futuro, conduz, facilmente, à necessidade de articulação e de continuidade entre ciclos de ensino, por oposição à de quebra entre ciclos (Lucena, 2009, p. 45).

Para melhor clarificar os conceitos de continuidade educativa e articulação curricular, que, apesar de associados são diferentes, Serra (2004) usou uma metáfora de Dinello (1987) referente a uma fila de carruagens de comboio:

(...) podemos perceber os conceitos de continuidade e articulação ao imaginarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio. Ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma contínua. Mas, para o comboio se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho móvel que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem (p.75).

Apesar da Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB serem dois níveis distintos, isto é, “duas carruagens diferentes”, tem que existir complementaridade e coerência entre as práticas para garantir continuidade no percurso educativo das crianças. Segundo Zabalza (2004) o percurso educativo é entendido como “um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (p.13).

Neste sentido, a articulação curricular está associada a um elo de ligação, união de peças que se encaixam e fazem o mecanismo funcionar, promovendo, deste modo, a ligação entre níveis educativos, ou seja, a continuidade educativa.

Dinello (1987, citado por Serra 2004) considera que a continuidade educativa

é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem de produto objectivado, na articulação, é o processo que se dimensiona (p.76).

Podemos, então, perceber que os dois conceitos são distintos, em que a articulação é entendida como uma sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino e, por sua vez, a continuidade é compreendida quanto à sua organização (Serra, 2004). De acordo com Serra (2004) “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p.76).

Para Cruz (2008) “a continuidade educativa é como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (p.74).

Apesar da Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB serem dois níveis diferenciados, o segundo deveria ser a continuação do primeiro garantindo, assim, uma continuidade educativa entre si (Serra, Costa e Portugal, 2004). A continuidade é, então, a forma como os níveis educativos se complementam e se organizam, em que cada nível tem que ter em linha de conta as aprendizagens das crianças. Segundo Woodhead (1981, citado por Marchão, 2002) “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (p.34).

Segundo as OCEPE (2016) é essencial salientar que a continuidade educativa não significa “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagens consideradas próprias da fase seguinte”, mas sim “de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (p.97).

É fundamental, então, que a transição entre ciclos educativos não seja feita de forma abrupta e fragmentada, mas sim de forma evolutiva e continuada. Para Formosinho (1997) “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito do modo como for continuado o nível seguinte” (p.24).

2.3. Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB: diferenças e semelhanças

A EPE e o 1.º CEB são dois níveis educativos que surgiram de formas muito díspares:

A educação de infância nasce em todo o mundo ocidental da iniciativa de organizações não estatais - obras de assistência ou solidariedade social, mutualidades, cooperativas, associações culturais, recreativas - frequentemente ligadas a organizações religiosas (...). Pelo contrário, a educação primária foi um instrumento importante do Estado na construção do Estado-nação durante os séculos XIX e XX, pelo que a criação de escolas esteve milto a cargo do estado e dos municípios (Formosinho, Monge e Oliveira, 2016, p.91).

Podemos, assim, verificar que o ensino primário, correspondente ao atual 1.º CEB, tendo sido sempre apoiado pelo Estado, sendo a sua missão a de ensinar, já a educação de infância foi inicialmente criada por iniciativas privadas para responder às necessidades sociais e, somente, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 e 14 de outubro), foi incluída no sistema educativo formal. Apesar desta inclusão, a Educação Pré-Escolar continua a ser facultativa sendo importante refletir sobre as diferenças entre a EPE e o 1.º CEB:

(...) uma vez que, apesar de se organizarem com objectivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes (Serra, 2004, p.14).

Primeiramente, existe uma grande diferença em termos de obrigatoriedade destes dois níveis de ensino. A Educação Pré-Escolar é de frequência facultativa, em que a lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro refere que “a frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos (...)” (artigo 3.º, ponto 2), por sua vez, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é o primeiro nível da escolaridade obrigatória “todos os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos devem frequentar o regime de escolaridade obrigatória (...)” (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, artigo 6.º, ponto 1).

Para além disso, estes dois níveis de educação têm diferentes formas de atuar, enquanto que a Educação Pré-Escolar procura que a criança aprenda de forma mais lúdica e global, o 1.º CEB pretende que a criança faça aprendizagens em áreas mais específicas, como refere Nabuco (2002): “No pré-escolar, normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências” (p.97).

Marchão (2012) refere também “(...) que o grande objetivo da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento global da criança e o grande objetivo da escola é a aprendizagem focalizada em diversos conteúdos científicos e funcionais” (pp. 51-52).

Podemos, também, constatar que os documentos que orientam as práticas dos dois níveis educativos são diferentes, a EPE tem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o 1.º CEB, o Programa e Metas Curriculares, sendo que as OCEPE (1997) referem que “(...) não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p.13).

Apesar de as Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB serem documentos distintos, quando analisados mais pormenorizadamente, verificamos que existem semelhanças ao compararmos as áreas de conteúdo da EPE e os blocos do 1.º CEB, o que pode contribuir para favorecer a continuidade e articulação, entre si. Nas próprias OCEPE (1997) está explícita a preocupação com esta articulação visto que

“as áreas de conteúdo” foram formuladas tendo em conta uma opção educativa que “visa favorecer a articulação da Educação Pré-Escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores” (p.47).

Tabela 1 - Tabela^{1*} de comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE (2016) e o Programa do 1.º CEB (1990, reeditado em 2004).

Orientações Curriculares para a EPE: Áreas de Conteúdo	Programa do 1.º CEB: Áreas de aprendizagem ou Blocos
Área da Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Motora Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das Artes Visuais • Subdomínio da Dramatização • Subdomínio da Música • Subdomínio da Dança Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita Domínio da Matemática	Expressão e Educação: Físico-Motora Musical Dramática Plástica Português Matemática
Área do Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio

As Orientações Curriculares estão divididas em 3 grandes áreas de conteúdo (*Formação Pessoal e Social*, *Expressão e Comunicação* e *Conhecimento do Mundo*), sendo estas áreas consideradas “(...) como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem,

¹ Tabela feita a partir de um esquema de Serra (2004, p.84).

não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Ministério da Educação, 2016, p.31). Por seu lado, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico está dividido em blocos ao longo dos 4 anos de escolaridade.

Podemos constatar, pela observação da tabela, que existem semelhanças quanto ao nível de conteúdos e de nomenclatura. Com efeito, quer nas áreas de conteúdo das OCEPE quer no Programa do 1.º ano do 1.º CEB, existe uma preocupação com a continuidade/articulação, havendo uma estreita ligação “relativamente a alguns aspectos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º ciclo” (Serra, 2004, p. 80). Sendo, no entanto, de salientar que:

Não se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p.17).

2.4. Formação e o papel dos docentes no processo de transição

Marchão (2012) define educador/a e professor/a por “alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interativos” (p.88).

Ao longo dos últimos anos, a formação inicial dos professores/as e educadores/as têm vindo a sofrer várias alterações. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio estabelecer que a formação inicial de professores/as e educadores/as passava a ser assegurada por escolas superiores de educação, conforme está estipulado na alínea a) do ponto 1 do artigo 31 “a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.ª e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No final dos anos 90, ficou definido que os professores/as de todos os ciclos de ensino e educadores/as teriam uma formação inicial ao nível da licenciatura, com a duração de 4 anos (Lei n.º 115/97 de 9 de setembro de 1997), “colocando em condições

de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal” (Ferreira e Mota, 2009, p.79).

Em 2007, a formação de professores/as sofre novas alterações, com o Decreto-lei n.º 43, de 22 de fevereiro, o qual estipula que o nível de habilitação profissional para todos os/as professores/as de todos os ciclos de ensino passou a ser o Mestrado e “passa a incluir habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do ensino básico” (Gomes e Mota, 2009, p.81).

Atualmente, a formação de educadores/as de infância e professores/as do ensino básico e secundário rege-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este Decreto introduz alterações na duração dos cursos de Mestrado, sendo que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado de Ensino do 1.º CEB passou de 2 para 3 semestres, e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB passou de 3 para 4 semestres.

Com o passar dos anos, é evidente que a formação inicial de educadores/as e professores/as do 1.º CEB tem vindo a aproximar-se, o que, em certa medida, pode facilitar a articulação curricular e metodológica e, assim, fomentar a efetiva continuidade entre aqueles níveis educativos. Serra (2004) afirma que “a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível, procurando o diálogo entre futuros docentes, de forma a fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e facilitar a transição entre ciclos” (p.122).

Assim, importa refletir sobre o papel dos docentes destes dois níveis educativos, bem como sobre as estratégias que devem utilizar, de forma a assegurar e garantir transições de sucesso.

De acordo com Serra (2004) existe um conjunto de estratégias que o/a educador/a de infância pode utilizar no processo de transição para o 1.º CEB:

importa conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal (...) conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.º CEB (...) a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória (p.91).

Por sua vez, os professores/as de 1.º CEB são também responsáveis por assegurar essa transição, uma vez que, segundo a mesma autora “pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos (...)” (Idem, p.91).

A questão da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB é complexa, a começar pelo facto de, logo à partida, existir uma pluralidade de situações diferenciadas. Com efeito, algumas crianças não passaram pela creche e outras também não frequentaram o jardim de infância, existem também as que frequentaram o jardim de infância somente 1 ano, enquanto outras frequentaram 2 ou 3 anos e, também, existem crianças que transitam para escolaridade obrigatória com 6 anos feitos e outras que ainda não os completaram, entre muitas outras situações (Ministério da Educação, 2016).

Mas, para minimizar esta diversidade, o diálogo e a partilha entre os/as educadores/as e professores/as é fundamental, tal como nas OCEPE é referido: “O diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (Ministério da Educação, 2016, p.92). Para tal, torna-se necessário que os docentes dos dois níveis educativos articulem, entre si, determinadas estratégias de articulação, para tornarem as transições mais harmoniosas, tais como: Conversa entre educadores/as sobre os procedimentos fundamentais para a transição; Diálogo entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB sobre as finalidades e práticas de cada nível educativo; Análise entre os docentes

sobre as propostas curriculares para cada nível educativo; Comunicação de informação sobre os processos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e quais as aprendizagens realizadas de cada criança; Trabalhos/projetos conjuntos entre os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2016, pp. 101-102).

CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO

3. Estudo Empírico

3.1. Problemática

É sobejamente reconhecido que o percurso educativo de cada criança deve ser entendido como um todo, sendo essencial garantir a continuidade das práticas educativas.

No entanto, apesar de algumas medidas de política educativa, o modo como está organizado o sistema educativo português não favorece a continuidade, antes contribui para a descontinuidade educativa. As transições entre ciclos, mais concretamente, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, são momentos de alguma angústia para as crianças que se veem confrontadas, de um momento para o outro, com novos professores, novas escolas e novas metodologias, sendo que, “a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Inês Sim-Sim, 2010, p.111).

Enquanto aluna de um curso que permite a profissionalização, quer para a educação de infância, quer para o 1.º CEB, considere ser da maior relevância estudar a problemática da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando compreender as perceções dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as do 1.º CEB.

3.2. A Pertinência do Estudo

A Educação Pré-Escolar, embora integrada no Sistema Educativo Português (Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009), não tem carácter obrigatório, ainda que seja reconhecida pela Lei 5/97, de 10 de fevereiro, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (capítulo II, artigo 2.º). O facto de não ser obrigatória a frequência da Educação Pré-Escolar, contribuiu que, durante muito tempo, uma grande parte das crianças iniciassem o seu percurso educativo na escola do 1.º CEB.

No entanto, com o decorrer do tempo, a Educação Pré-Escolar foi-se generalizando, sendo estabelecida pela Lei 85/2009, de 27 de agosto, a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, sofrendo alteração em 2015, pela Lei 65/2015, de 3 de julho, a qual estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Com estas medidas e, segundo a PORDATA, em 2016, a taxa real de crianças a frequentarem a Educação Pré-Escolar é de 88,4%.

Perante esta situação, julgamos ser importante refletir sobre o impacto que a entrada no 1.º ano do 1.º CEB poderá causar nas crianças. Além do mais, esta problemática tornou-se tanto mais pertinente quando, no âmbito da prática pedagógica supervisionada no contexto de jardim de infância e escola do 1.º CEB, contatei com crianças de 5 e 6 anos e com crianças do 1.º ano do ensino básico, o que me fez problematizar o processo da transição e refletir sobre como proceder para minimizar os seus efeitos menos positivos.

Daí a preocupação de tentar perceber como é que os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1.º CEB encaram a transição entre estes níveis de escolaridade e como a vivenciam.

3.3. Objetivos

Garantir a articulação entre os dois níveis educativos é muito importante para a criança, de forma a facilitar e apoiar no seu desenvolvimento cognitivo e académico, Vasconcelos (2007) refere que “assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (p.44).

Por seu lado, de acordo com Serra (2004) existem um conjunto de estratégias que o/a educador/a pode utilizar no processo de transição, tais como:

conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal (...) conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.º CEB (...) a preparação das competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória (p.91).

Os professores de 1.º CEB são também responsáveis por assegurar essa transição, uma vez que, de acordo com a mesma autora “pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos” (idem, p.91).

Tendo em linha de conta estes pressupostos, são objetivos deste estudo: perceber as perceções dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as do 1.º CEB em relação à transição entre estes dois níveis educativos; verificar até que ponto estes profissionais têm conhecimento das finalidades educativas e dos pressupostos curriculares dos dois níveis educativos; compreender a importância dada às competências e domínios de aprendizagem pelos dois grupos de profissionais; constatar as estratégias utilizadas para garantir a articulação entre si.

3.4. Natureza do Estudo

Nesta investigação, o principal método utilizado foi o quantitativo, tendo em linha de conta que apresenta “como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa & Baptista, 2011, p.53).

Segundo os mesmos autores, “este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população” (idem, p.53).

Uma vez que cada um dos questionários (Q1, Q2) tinha uma questão aberta, usou-se, também, a análise qualitativa através da análise de conteúdo, tendo-se

centrado “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores” (ibidem, p.56).

A metodologia qualitativa, segundo Afonso, preocupa-se “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14).

3.5. Metodologia

3.5.1. Amostra

A Amostra deste estudo é constituída por um total de 219 educadoras e de 175 professoras e 8 professores do 1.º CEB (num total de 183 sujeitos). De acordo com Fortin, (1999), a Amostra “é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (p.202).

Inicialmente, pensou-se restringir-se a Amostra às/aos profissionais das instituições dos contextos de estágio, mas, dado à exiguidade de respostas, e, tendo em linha de conta o tema do trabalho (a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano do 1.º CEB), considerou-se importante ter uma visão mais global da perceção que os/as educadores/as e professores/as têm sobre esta problemática. Tal como refere Ferreira (1986) “a amostra deve ser suficientemente grande para permitir a análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseje” (p.186).

Neste sentido, julgou-se pertinente constituir uma Amostra probabilística aleatória simples, que “é uma técnica segundo a qual cada um dos elementos (sujeitos) que compõe a população alvo tem uma chance igual de ser escolhido para fazer parte da amostra” (Fortin 1999, p. 204).

No caso concreto, optou-se, primeiramente, pelo inquérito por questionário realizado nos contextos de estágio, sendo aplicado a 7 educadoras de infância (Q1) e a 5 professoras e professor do 1.º CEB (Q2). Com a finalidade de alargar a Amostra e, conseqüentemente, ter a possibilidade de obter dados que permitissem resultados mais concretos, optou-se pela aplicação de um questionário, em formato *online*, acessível a

um grupo específico para professores/as do 1.º CEB e outro para educadores/as, tendo-se obtido 212 respostas do grupo dos/as educadoras e 177 respostas do grupo dos/as professores/as do 1.º CEB, sendo 170 professoras e 7 professores.

3.5.2. Instrumentos de Recolha de Dados

3.5.2.1. Inquérito por Questionário

Para recolha dos dados foram aplicados 2 questionários, um a educadores/as de infância (Q1) e outro a professores/as (Q2).

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998):

o questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, representativo de uma população, uma série de perguntas sobre alguns aspetos da vida social, profissional ou familiar, procurando opiniões, expectativas, conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p.188).

Para Sousa & Batista (2011) o questionário é “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (p.90).

Estes dois questionários foram aplicados de duas formas. Num primeiro momento, foram entregues pessoalmente às educadoras do jardim de infância e às professoras e professor da escola do 1.º CEB onde foi realizado o estágio. Com a intenção de recolher mais informação, num segundo momento, os inquéritos por questionário estiveram disponíveis na plataforma *Facebook*, durante 5 dias, em diferentes grupos, o de professores/as no “*Centro de Recursos para o 1.º Ciclo*” e o dos/as educadores/as no grupo “*Educadores de Infância*”.

Na parte inicial dos questionários (Parte A) pretendeu-se fazer um pequeno levantamento dos dados pessoais dos/as inquiridos/as, para verificar a diversidade de

elementos implicados neste estudo. Quisemos saber o número de inquiridos/as quanto ao sexo e à idade, a sua formação académica e o ano de conclusão do curso.

Na segunda parte (Parte B), os questionários apresentam algumas questões sobre os dados profissionais dos/as docentes, tais como, o tempo de serviço, percurso profissional, o modelo curricular habitualmente utilizado pelos/as educadores/as e o método mais usado pelos/as professores/as no ensino da leitura e da escrita.

Na terceira e última parte (Parte C), as questões colocadas incidem sobre a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, com a finalidade de compreender, de uma forma mais clara, como os/as docentes entendem a problemática em estudo, o que conhecem sobre o nível seguinte ou antecedente, a importância que dão às principais competências e domínios, bem como as suas estratégias relativamente às transições, entre outras.

O questionário (Q1) era constituído por 13 questões de resposta fechada e 1 questão de resposta aberta e o questionário (Q2) era constituído por 12 questões de resposta fechada e 1 questão de resposta aberta. Quer no Q1 quer no Q2, as questões fechadas são, maioritariamente, com base na escolha múltipla, tendo-se recorrido, em algumas delas, à escala de Likert, em que os/as inquiridos/as tinham oportunidade de seleccionar a sua escolha numa escala gradativa (1 correspondia ao “nada importante” e o 5 ao “muito importante”). Há, ainda, a salientar que no Q1, Parte C, a questão n.º 6 tem 3 opções de escolha, sendo que a alínea a) “impor um treino individual de competências” foi elaborada tendo como referência a obra de Formosinho, Monge e Oliveira (2016) “Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica”.

Para garantir a fiabilidade e a credibilidade dos questionários foi feito um pré-teste, na medida em “o pré-teste ao questionário consiste num conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito (...)” (Sousa & Batista, 2011, p.100). O pré-teste foi aplicado a uma população com características semelhantes aos sujeitos do nosso estudo, ou seja, educadoras de infância e professores/as do 1.º CEB, com alguns anos de serviço, a exercerem funções em instituições perto da minha área de residência. O número total de cada grupo não

excedeu os 10 elementos, mas considerou-se suficiente para garantir a credibilidade das questões, pelo que se manteve a estrutura do inquérito por questionário.

3.5.3. Instrumentos de Análise dos Dados

Para a análise dos dados obtidos em ambos os questionários (Q1 e Q2), optou-se pela análise estatística, que neste caso se executou com o auxílio do programa *Microsoft Excel 2016*, tendo sido elaborados diferentes gráficos (circulares e de barras) e tabelas, procurando, deste modo, obter uma melhor perspetiva global dos resultados.

As duas questões de resposta aberta que integram os questionários, foram sujeitas a análise de conteúdo que Bardin (1977) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38). Para Vala (1986) a análise de conteúdo permite “efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p.104).

Todo este processo foi organizado em torno de três polos cronológicos: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p.95).

Assim, após a transcrição de cada uma das respostas dos docentes às questões colocadas, procedeu-se a uma pré-análise das respostas, através de uma leitura flutuante, em que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (idem, p.96).

Seguidamente, realizou-se a exploração do material de forma a codificar os dados e, posteriormente, proceder à sua categorização. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, que a partir da agregação e enumeração possibilita atingir a representação do conteúdo (ibidem).

Por sua vez, a categorização, segundo Vala (1986), é uma tarefa que visa a redução da complexidade, potenciando a apreensão e explicação de conteúdos. Assim, as categorias são elementos chave que definem o significado que se quer apreender.

Após a definição das categorias, procedeu-se à criação de unidades de registo, elaborando grelhas de análise para a identificação de cada um dos temas, efetuando a contagem de frequências, ou seja, todos os temas que significam o mesmo foram agrupados numa só categoria. Por último, realizou-se o tratamento de dados, fazendo inferências e interpretações a partir dos resultados obtidos.

3.5.4. Apresentação e Análise dos Resultados

3.5.4.1. Questionário às Educadoras (Q1)

Parte A – Dados pessoais

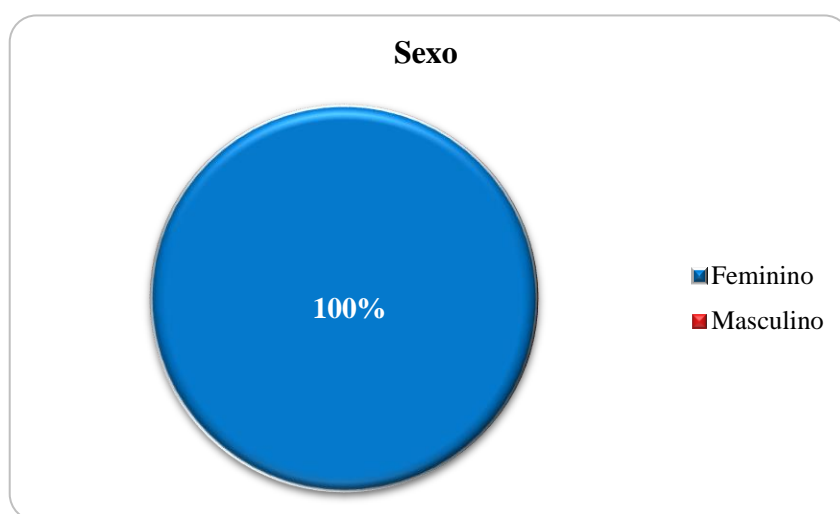


Gráfico 1 – Número de educadores/as quanto ao sexo.

Em relação ao sexo, podemos verificar através do gráfico 1 que todas as participantes desta Amostra são do sexo feminino. Parece-nos, então, adequado que, daqui para a frente, se refira o universo dos/as educadores/as apenas no feminino.

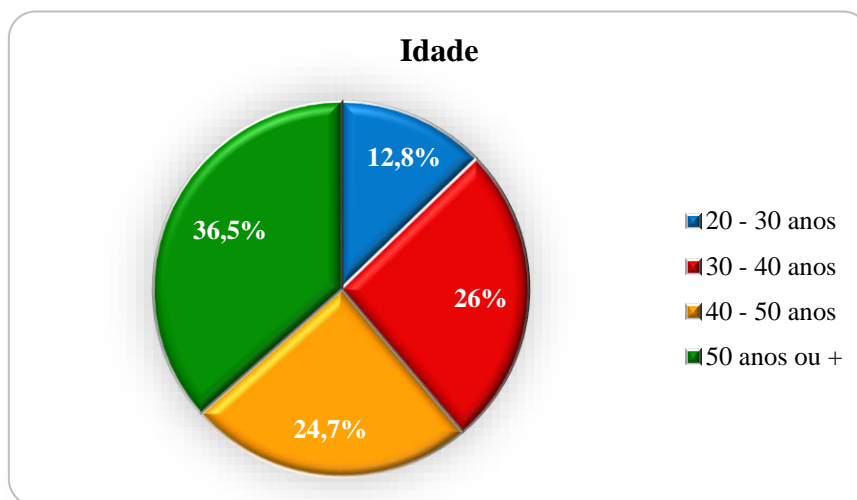


Gráfico 2 – Distribuição das educadoras quanto à idade.

Relativamente à idade das educadoras, podemos constatar, através do gráfico 2, que 12,8% tem idade entre os 20 e os 30 anos, 26% tem idade compreendida entre os 30 e os 40 anos, 24,7% encontra-se compreendida entre os 40 e os 50 anos, sendo que a larga maioria (36,5%) tem 50 ou mais anos.

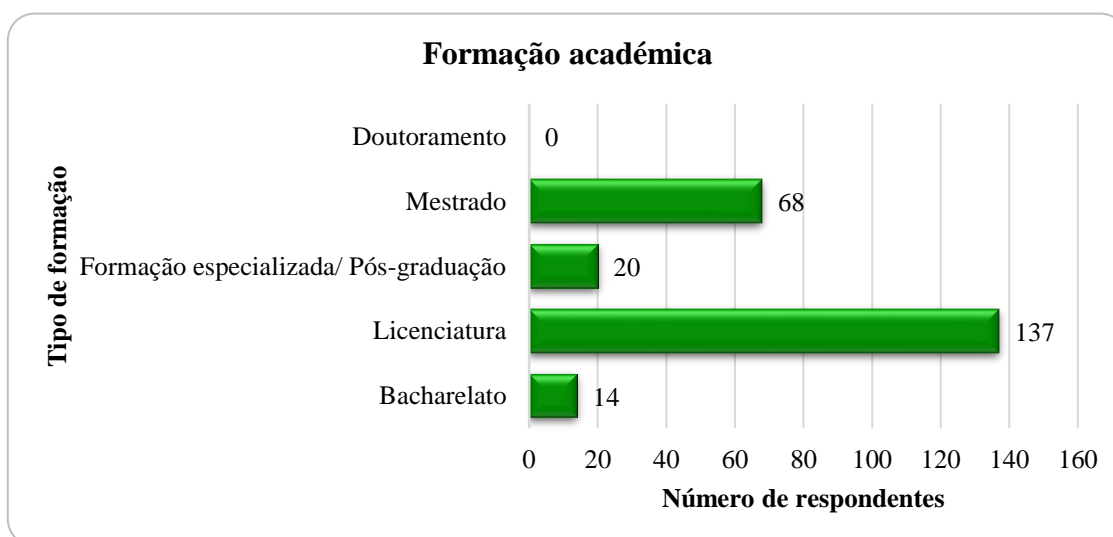


Gráfico 3 – Formação académica das educadoras.

Pela análise do gráfico 3, constata-se que, apesar de 36,5% das educadoras se situar na faixa etária dos 50 ou mais anos, no que respeita à formação académica, 62,5% tem a *licenciatura* e 31% o *mestrado*.

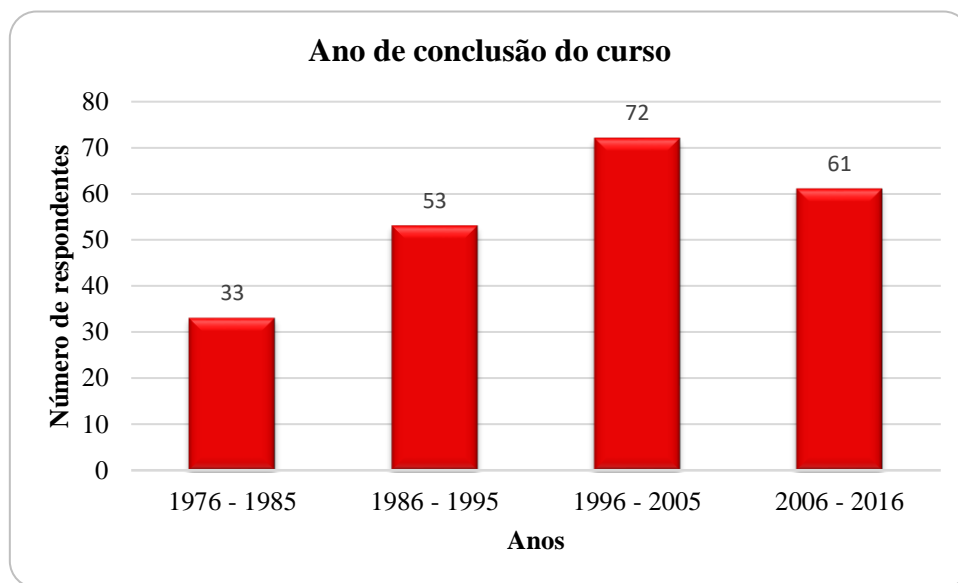


Gráfico 4 – Ano de conclusão do curso das educadoras.

Quanto ao ano de conclusão do curso das participantes, podemos verificar, a partir dos 4 intervalos acima indicados, que: entre 1976 - 1985, 15% das educadoras da Amostra concluíram o curso; por sua vez, entre 1986 - 1995, 24,2% concluíram o curso; já entre 1996 - 2005, 32,9% concluíram o curso; mais recentemente, entre 2006 - 2016, 27,9% concluíram o curso.

Parte B – Dados profissionais

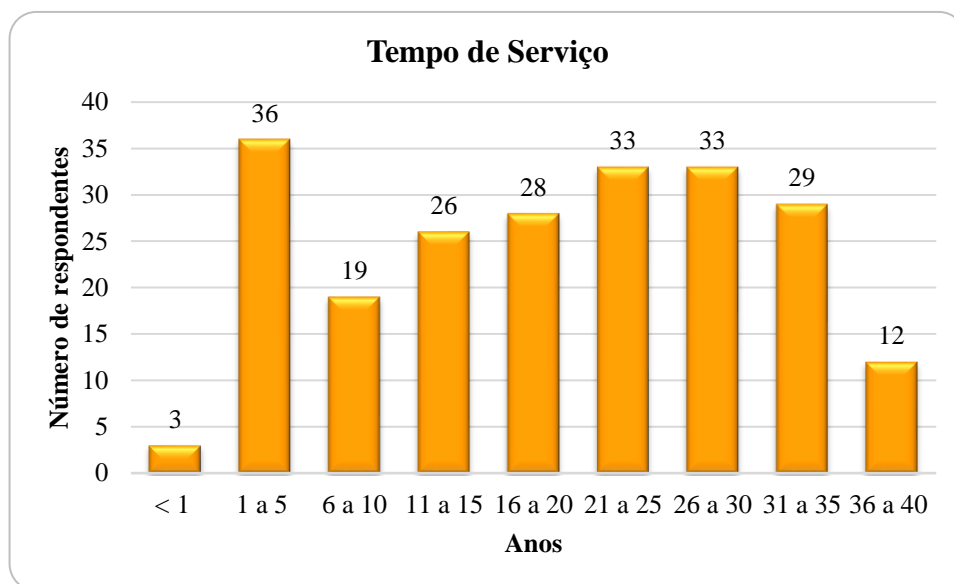


Gráfico 5 - Tempo de serviço das educadoras.

O número de anos de serviço das respondentes é muito variado, como se pode observar no gráfico 5, sendo que, apenas 1,4% tem *menos de 1 ano de serviço*, 5,5% tem *36 a 40 anos de serviço* e embora a maioria (16,4%) tenha entre *1 a 5 anos de serviço*, há um conjunto de sujeitos com uma já vasta carreira profissional (15,1%) que se situam entre os 21 e os 25 anos de serviço, bem como os que se situam entre os 26 e 30 anos de serviço (15,1%).

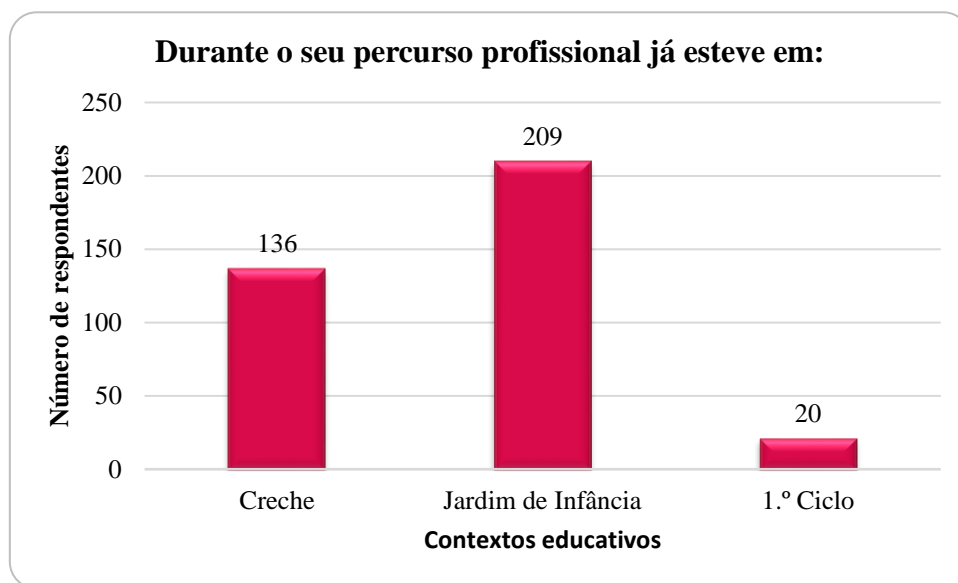


Gráfico 6 – Percurso profissional das educadoras.

Pelos resultados obtidos, podemos verificar que o percurso profissional das educadoras recai essencialmente entre a *creche* e o *jardim de infância*, em que 62% das educadoras dizem ter passado pela *creche* e 95,4% pelo *jardim de infância*, sendo que uma pequena minoria de 9% passou pelo *1.º CEB*.

Nesta questão havia possibilidade de seleccionar “outra opção” relativa ao percurso profissional, identificando outros *contextos educativos* e *funções*, cujos resultados são apresentados nos gráficos 7 e 8.

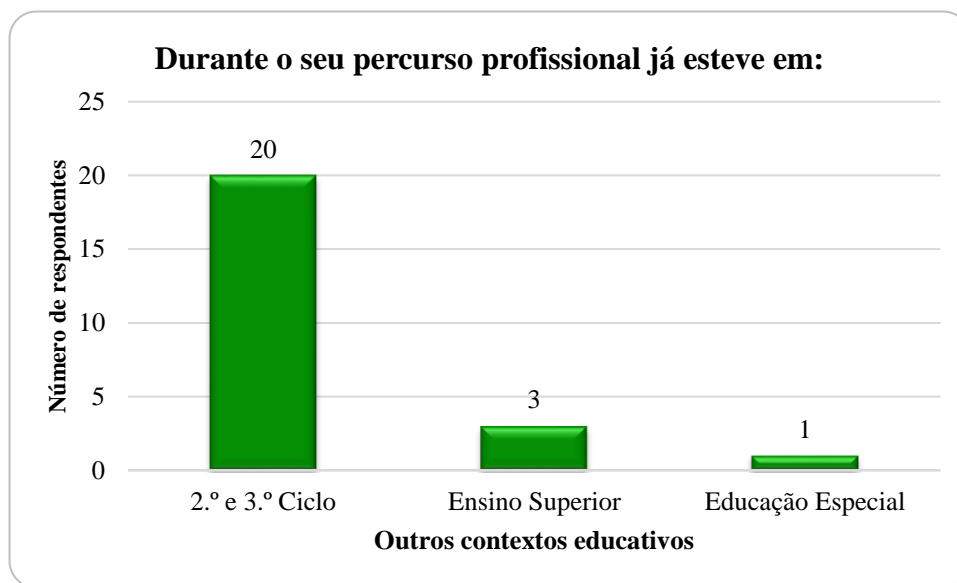


Gráfico 7 – Percurso profissional das educadoras noutros contextos.

Podemos ver no gráfico 7, relativamente a *outros contextos*, que, durante o seu percurso profissional, 1,4% das educadoras referiu ter passado pelo *Ensino Superior* e uma pequena percentagem (0,5%) pela *Educação Especial*. De referir, ainda, que 9,1% das educadoras mencionou ter passado pelo *2.º e 3.º Ciclo*, o que causou alguma surpresa porque normalmente as habilitações destas profissionais não dão acesso a estes níveis de escolaridade. No entanto, como há uma razoável percentagem (31%) com o grau de mestre, esta habilitação poderá ter permitido trabalhar nos referidos níveis.

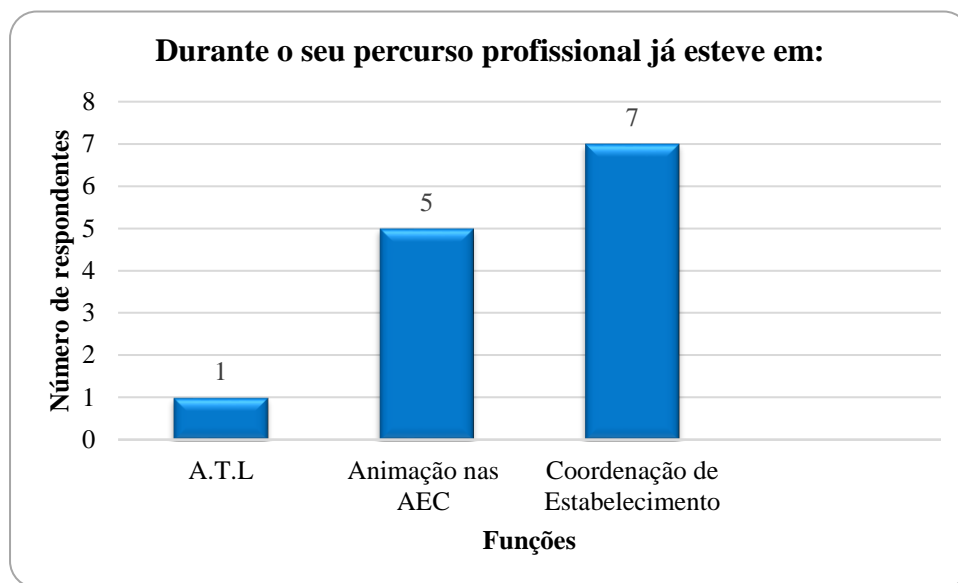


Gráfico 8 – Percurso profissional das educadoras noutras funções.

Relativamente ao percurso profissional das educadoras *noutras funções*, podemos verificar que 3,2% estiveram na *Coordenação de Estabelecimento*, 2,3% em *Animação nas AEC* e apenas 0,5% em *A.T.L.*

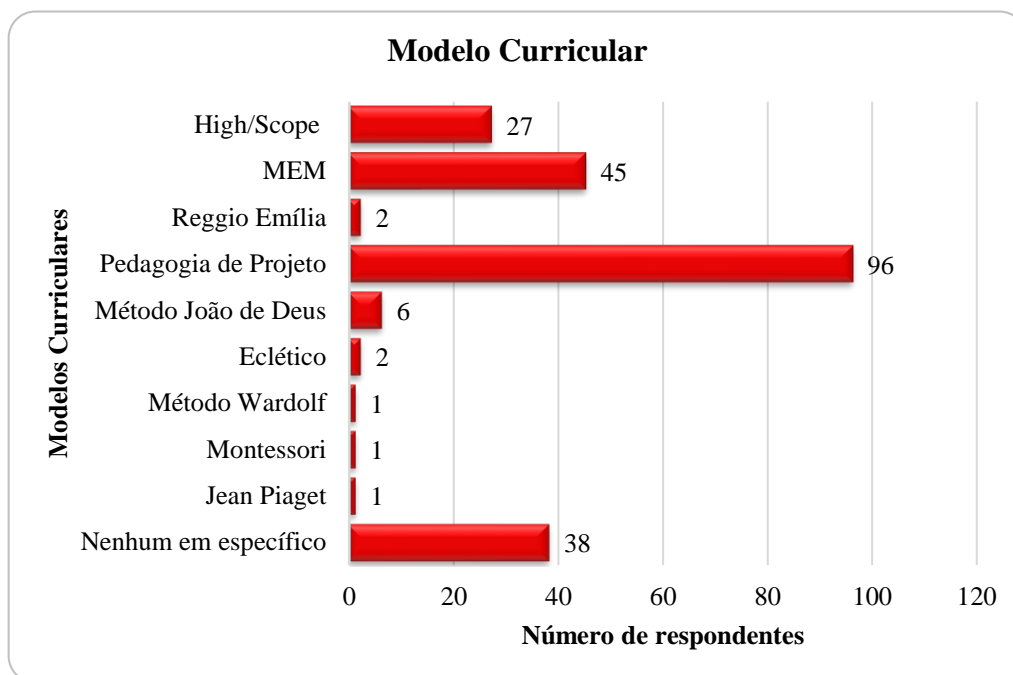


Gráfico 9 – Modelo Curricular habitualmente utilizado pelas educadoras.

Quanto ao modelo curricular que habitualmente as educadoras utilizam, a maioria diz ser a *Pedagogia de Projeto* (43,8%), *High/Scope* (12,3%) e *MEM* (20,5%), ainda que, 17,3% refira *nenhum em específico*.

Estes dados permitem-nos concluir que as educadoras escolhem os modelos que privilegiam a educação centrada na criança, e 17,3% opta apenas por critérios que melhor se adequam ao seu grupo sem utilizar nenhum método em específico.

Parte C – Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

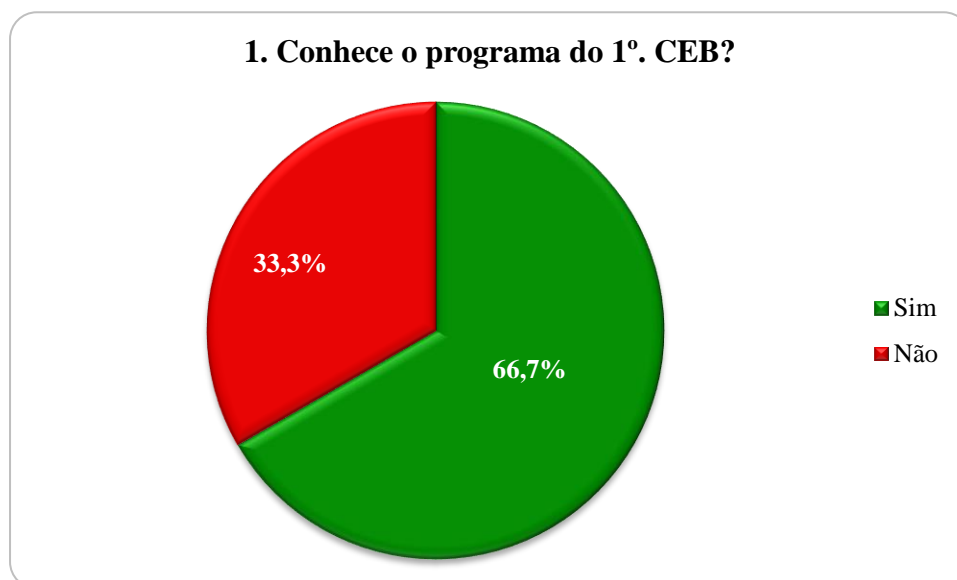
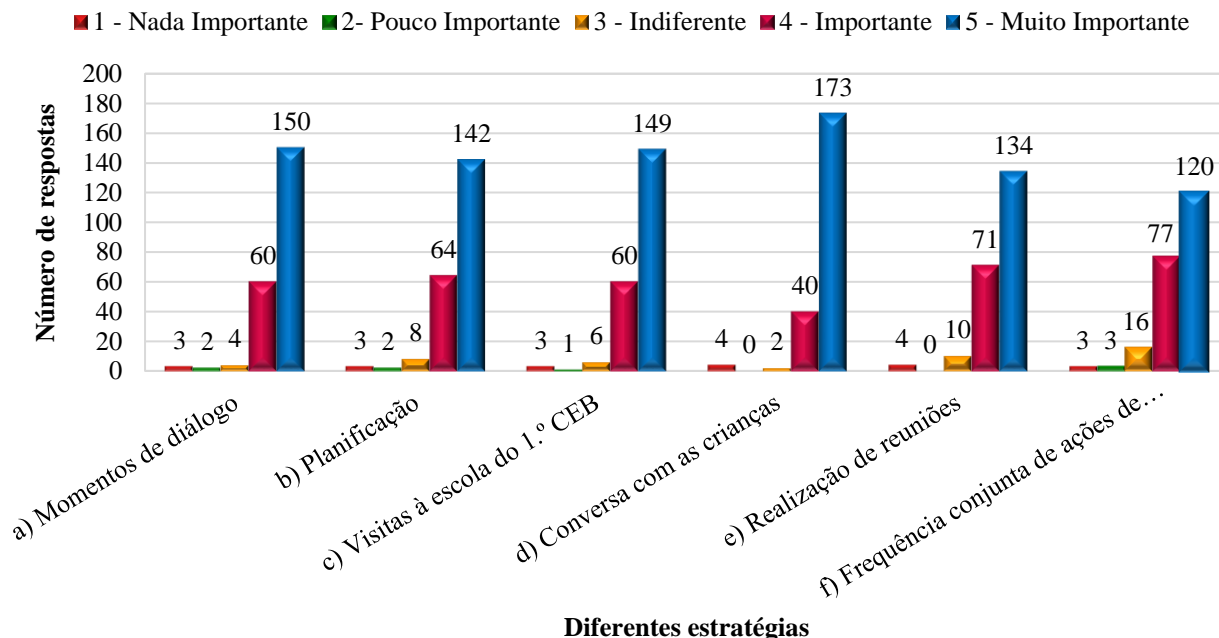


Gráfico 10 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 1.

Da análise do gráfico 10, verificou-se que 66,7%, a larga maioria das educadoras desta Amostra, conhece o programa do 1.º CEB, enquanto 33,3% diz não conhecer. Estes dados indiciam-nos que grande parte das respondentes se mostram interessadas em conhecer os conteúdos da etapa seguinte, o que poderá significar, em nosso entender, uma preocupação em facilitar a passagem das crianças de uma etapa educativa para outra.

2. Importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB



- a) Momentos de diálogo envolvendo professores/as, encarregados de educação e crianças.
- b) Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças.
- c) Organização de visitas guiadas à escola do 1.º CEB para crianças que vão frequentar o 1.º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola.
- d) Conversa com as crianças sobre a transição, apresentando positivamente a nova etapa para que elas se sintam mais confiantes.
- e) Realização de reuniões conjuntas para discussão e articulação do currículo/orientações curriculares, nos dois níveis de ensino.
- f) Frequência conjunta de ações de formação dos/as educadores/as e professores/as.

Gráfico 11 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 2.

Pela análise dos dados relativamente à questão “importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB”, constata-se que as opções apresentadas no questionário foram todas classificadas como “muito importante”, o que, associado ao facto dos 66,7% dizerem conhecer o programa, indicia uma preocupação acerca da transição do jardim de infância para o 1.º CEB.

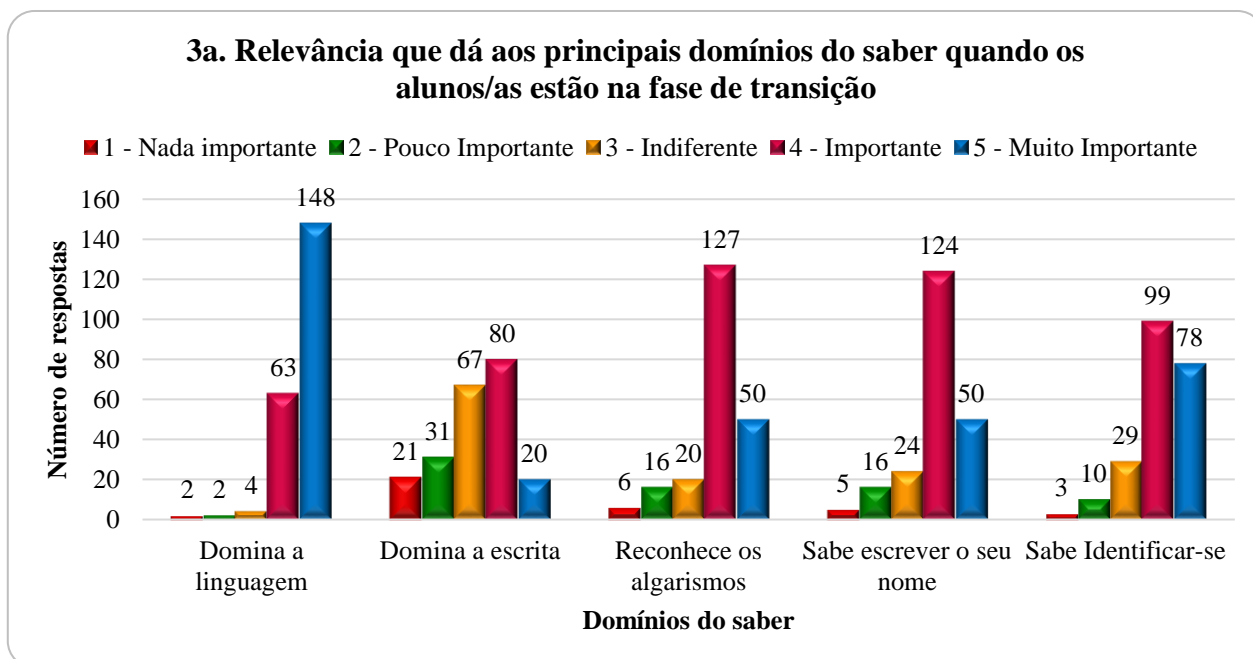


Gráfico 12 – Resultados das respostas à questão n.º 3a.

O gráfico relativo à relevância dada aos principais domínios do saber indica que as educadoras, na sua larga maioria, consideram “importante” os domínios da *escrita*, dos *algarismos*, do *saber escrever o seu nome* e *saber identificar-se*, sendo, no entanto, o *domínio da linguagem* o referenciado como o “muito importante”, o que nos permite inferir que as participantes desta Amostra reconhecem que a comunicação verbal é uma ferramenta essencial para a concretização das outras aprendizagens.

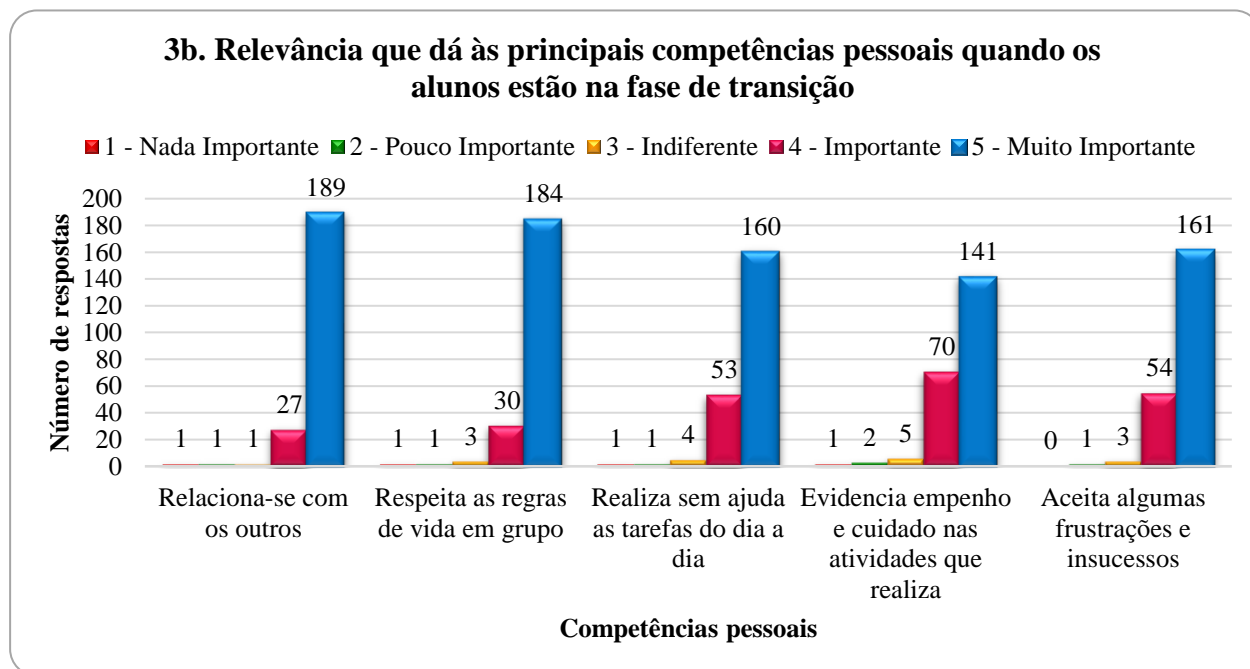


Gráfico 13 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 3b.

Em relação à questão 3, relativa à relevância das principais competências pessoais quando os alunos estão na fase de transição, verifica-se que as educadoras atribuem “muita importância” a todas elas, salientando-se, no entanto, o *relacionamento com os outros* e o *respeito pelas regras*.

Estes dados permitem evidenciar que as educadoras desta Amostra consideram o respeito pelas regras e pelos outros um fator primordial, permitindo que as crianças desenvolvam as suas atitudes e valores, tornando-se seres autónomos, solidários e conscientes (Mistério da Educação, 2016, p.6).

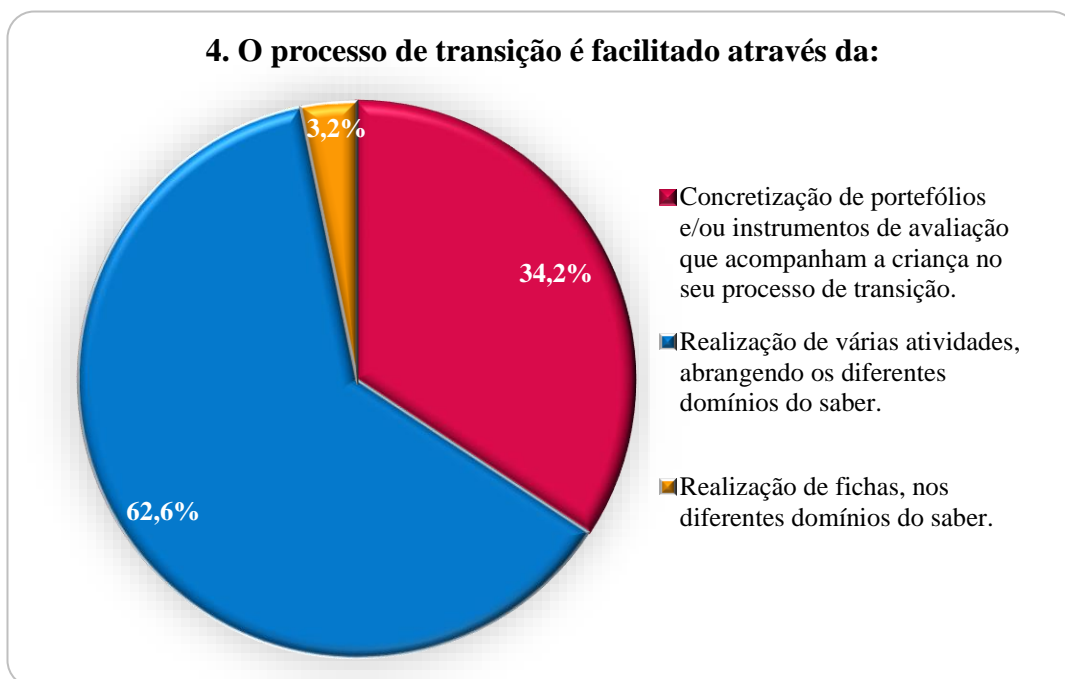


Gráfico 14 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 4.

Pelas respostas, é de salientar que 62,6 % das participantes realçam a importância da *realização de várias atividades abrangendo os diferentes domínios do saber*, enquanto apenas 3,2% refere “*realização de fichas nos diferentes domínios de saber*”, o que nos permite realçar que as educadoras desta Amostra entendem as aprendizagens como um todo globalizado e não seguem o modelo de aprendizagens “por fichas”.

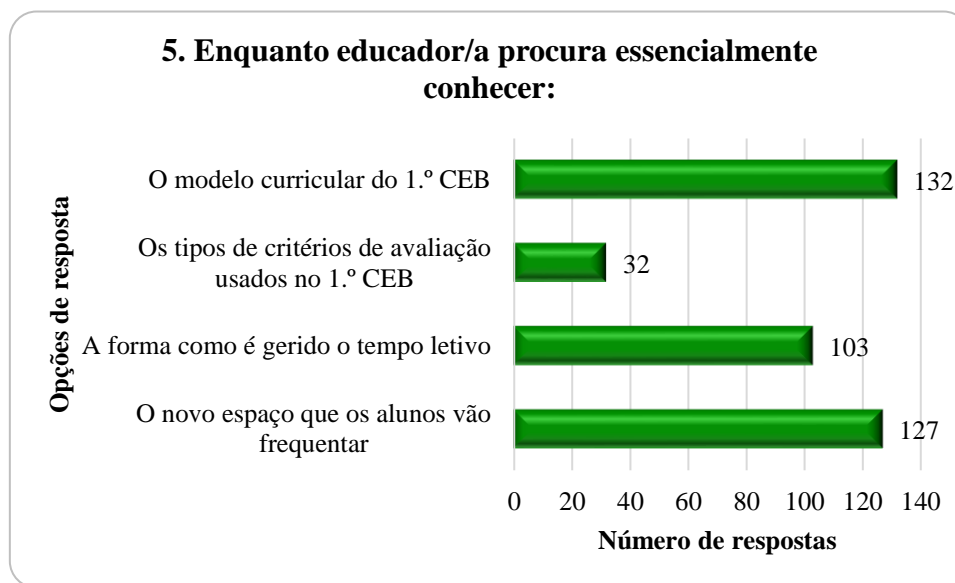


Gráfico 15 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 5.

Como se pode constatar pelo gráfico 15, o que as educadoras procuram essencialmente conhecer incide, maioritariamente, no *modelo curricular do 1.º CEB* (60,3%), seguindo-se a preocupação com *o novo espaço que os alunos vão frequentar* (58%) e, de seguida, *a gestão do tempo letivo* (47%). Curiosamente, poucos selecionaram a opção relacionada com a *avaliação*, o que poderá evidenciar, mais uma vez, a preocupação com as aprendizagens e o sucesso educativo da criança na sua globalidade.



Gráfico 16 – Resultados das respostas das educadoras à questão n.º 6.

Quando questionadas sobre *o que normalmente fazem quando uma criança parece não estar preparada*, as educadoras, na sua larga maioria (80,4%), *aconselham a permanência da criança no jardim de infância* (até que a idade permita continuar no JI), sendo que 11% diz *não fazer nada porque, quando a criança transita para o 1.º ano, ganha rapidamente competências* e apenas 8,7% recomenda *impor um treino individual de competências*.

Com estes resultados, podemos verificar que grande parte das educadoras da Amostra concorda que a frequência da Educação Pré-Escolar é essencial para o amadurecimento da criança e desenvolvimento das competências necessárias, o que contribui para criar condições favoráveis para alcançar sucesso na etapa seguinte.

Pesquisas realizadas por Barbosa & Delgado (2012) demonstram que “(...) quanto mais longo for o processo de frequência das crianças pequenas a uma escola de educação infantil qualificada maiores serão as condições de elas desenvolverem esses conhecimentos em condições adequadas (...)” (p.114).

Hoje em dia, é já reconhecido o papel da educação de infância para o desenvolvimento das capacidades globais das crianças, sendo que, no entanto, é

importante respeitar as diferenças de cada criança. Na verdade, o facto de se ter a mesma idade pode não significar a mesma maturidade e/ou desenvolvimento das mesmas competências, pelo que há que ter em linha de conta o ritmo da criança no momento de passagem de nível de escolaridade.

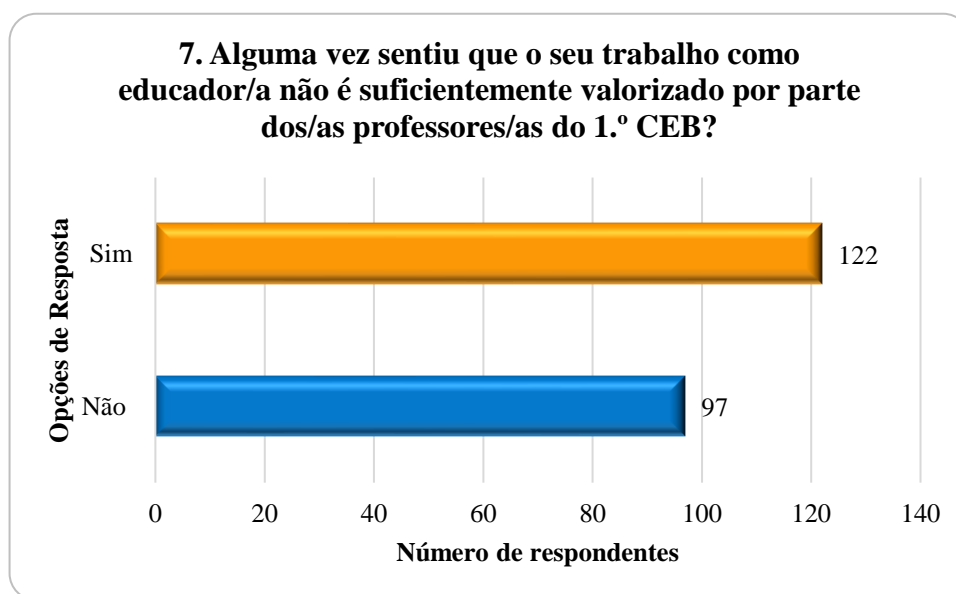


Gráfico 17 – Resultados das respostas das educadoras à questão n. º6.

Pela análise do gráfico 7, podemos aferir que mais de metade das educadoras, isto é, 55,7% sentem que o seu trabalho não é suficientemente valorizado por parte dos/as professores/as do 1.º CEB.

Na questão n.º 8, pedia-se para as educadoras indicarem alguns aspetos que justificassem porque é que sentiam que o seu trabalho não era valorizado pelos docentes do 1.º CEB. Das educadoras inquiridas, 55,7% responderam afirmativamente à respetiva questão, onde apenas 72,9% justificou a sua resposta. Das respostas obtidas obtiveram-se diferentes razões, as quais foram agrupadas nas categorias indicadas na tabela seguinte.

Tabela 2 – Categorias onde as educadoras sentem que o seu trabalho não é suficientemente valorizado por parte dos professores/as

Categorias	Frequência	Percentagem (%)
Desconhecimento do trabalho realizado no JI	37	41,6%
Desvalorização das competências desenvolvidas pelas crianças no JI	17	19,1%
Desvalorização da profissão dos/as educadores/as	14	15,7%
Professores/as valorizam mais as aprendizagens formais (escrita e matemática)	11	12,4%
Falta de trabalho cooperativo	10	11,2%
Culpabilização pela falta de preparação das crianças	8	9%
Desconhecimento das OCEPE	5	5,6%

Relativamente à justificação da *não valorização do seu trabalho pelos docentes do 1.º CEB*, larga maioria, 41,6%, respondeu que existia um *desconhecimento do trabalho realizado no jardim de infância*, sendo este ainda visto como uma “mera brincadeira”, o que significa que ainda nem todos os seus colegas reconhecem a intencionalidade educativa das atividades lúdicas.

Afirmam também que os docentes de 1.º ciclo *valorizam mais as competências relativas à escrita e à leitura* (12,4%) e *desvalorizam muitas das competências desenvolvidas pela criança no JI* (19,1%). Assim, é de realçar que, embora as competências desenvolvidas no jardim de infância sejam de extrema importância e necessárias para facilitar as aprendizagens no 1.º ciclo, os/as professores/as da Amostra deste estudo dão mais importância às competências relacionadas com as aprendizagens formais (ensino da matemática e português).

Por outro lado, 5,6% das educadoras consideram que os/as professores/as do 1.º CEB *desconhecem as OCEPE*, havendo, por isso, falta de conhecimento sobre os domínios de aprendizagem da Educação Pré-Escolar, bem como acerca das metodologias utilizadas em jardim de infância. É, ainda, referido, por 11,2% das educadoras respondentes, que existe falta de trabalho cooperativo, não havendo, por isso, articulação entre os dois níveis de ensino.

Esta falta de interesse de trabalho em equipa, associada ao desconhecimento do trabalho realizado em contexto de JI, são fatores que, na opinião das educadoras da Amostra, contribuem para que a EPE seja considerada um nível de menor importância no percurso educativo das crianças.

3.5.4.2. Questionário aos/às professores/as (Q2)

Parte A – Dados pessoais

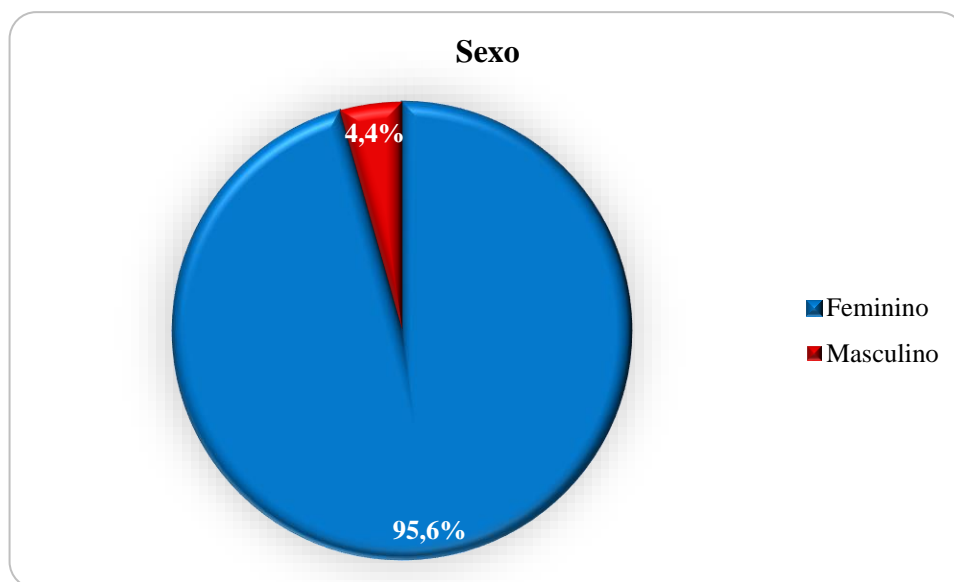


Gráfico 18 – Número de professores/as quanto ao sexo.

Como podemos observar, através do gráfico 18, a grande maioria dos/as docentes são do sexo feminino, 95,6%, sendo apenas 4,4% do sexo masculino.

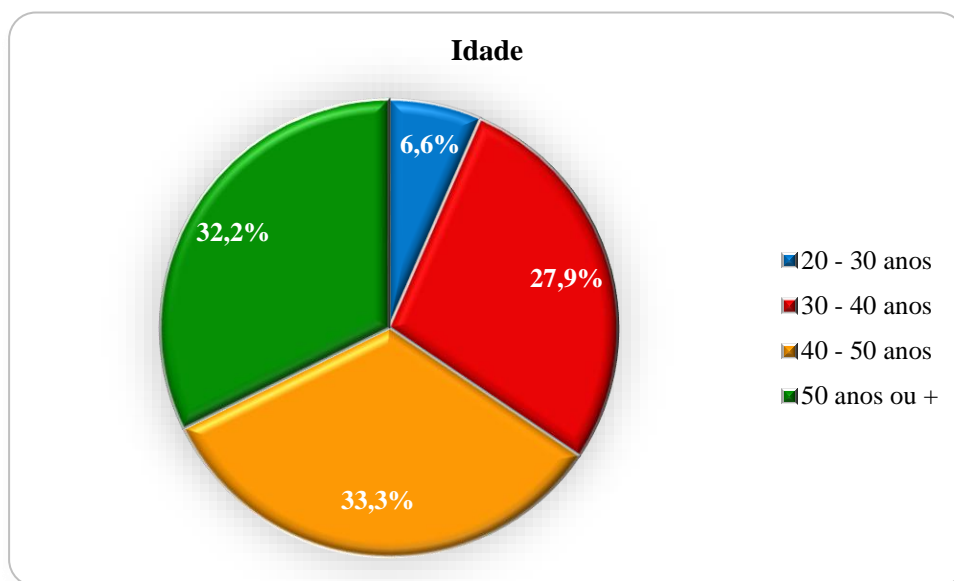


Gráfico 19 – Distribuição dos/as docentes quanto à idade.

No gráfico 19, podemos verificar que quanto à idade, 6,6% encontra-se compreendida entre os 20 e os 30 anos, 27,9% tem idade entre os 30 e os 40 anos, 33,3% tem idade compreendida entre os 40 e os 50 anos e nos 50 anos de idade, ou mais, temos uma percentagem de 32,2, %.

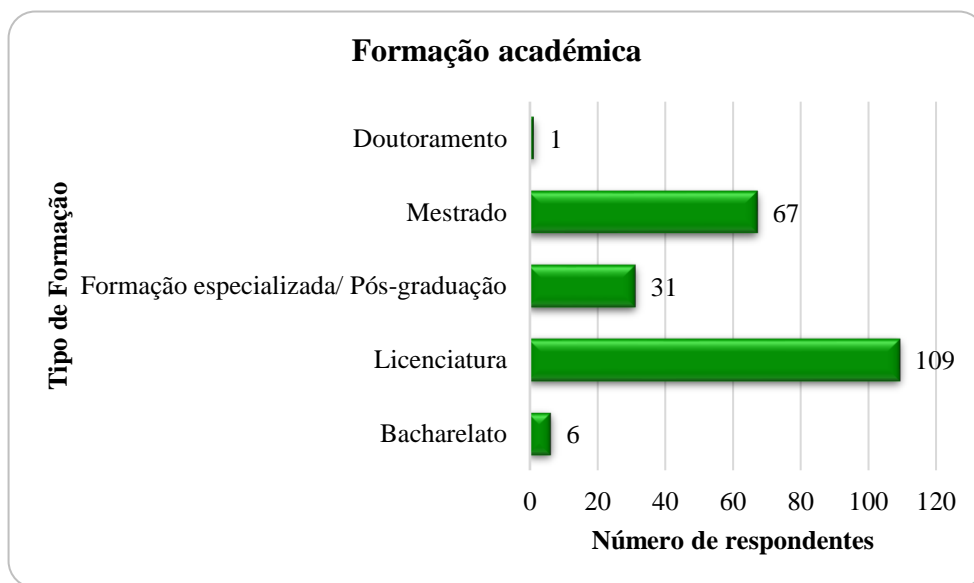


Gráfico 20 – Formação académica dos/as professores/as.

Relativamente à formação académica dos docentes, podemos verificar que, apesar de 33,3% dos/as professores/as ter uma idade compreendida entre os 40 e os 50 anos, e 32,2% se situar na faixa etária dos 50 ou mais anos, no que respeita à formação académica, 59,6% tem a *licenciatura* e 30,5% o *mestrado*.

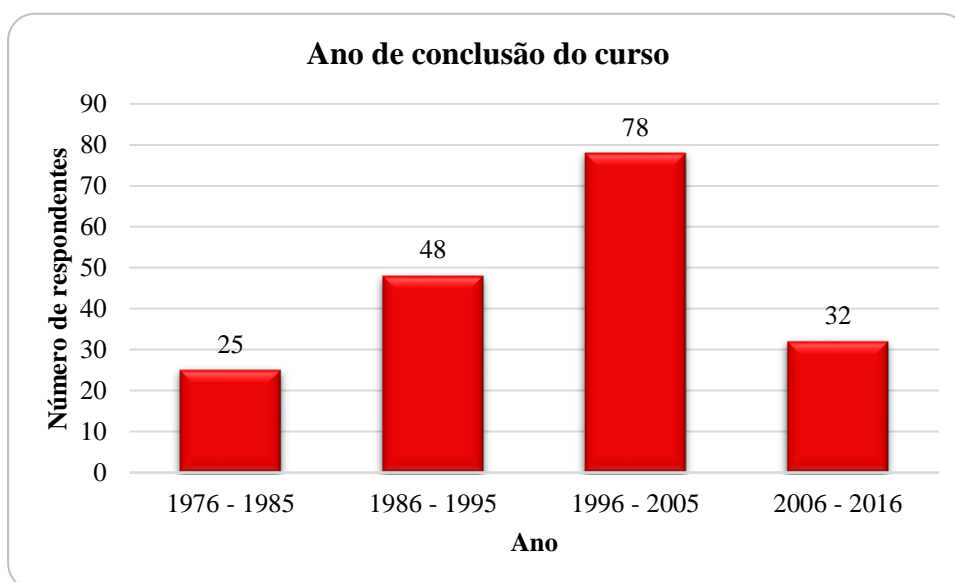


Gráfico 21 – Ano de conclusão do curso dos/as professores/as.

Relativamente ao ano de conclusão do curso dos respondentes, podemos verificar a partir dos 4 intervalos acima constados que: entre 1976 e 1985, 13,7% dos

professores/as concluíram o curso; entre 1986 e 1995, 26,2% concluíram o curso; entre 1996 e 2005, 42,6% concluíram o curso; entre 2006 e 2016, 17,5% concluíram o curso.

De salientar que a maior percentagem (42,6%) dos/as professores/as completou a sua formação no intervalo entre 1996 e 2005, época relativamente recente atendendo à idade da maioria dos/as participantes no estudo, o que nos pode permitir inferir que muitas das licenciaturas e mestrados foram concluídos quando já estavam a trabalhar.

Parte B – Dados profissionais

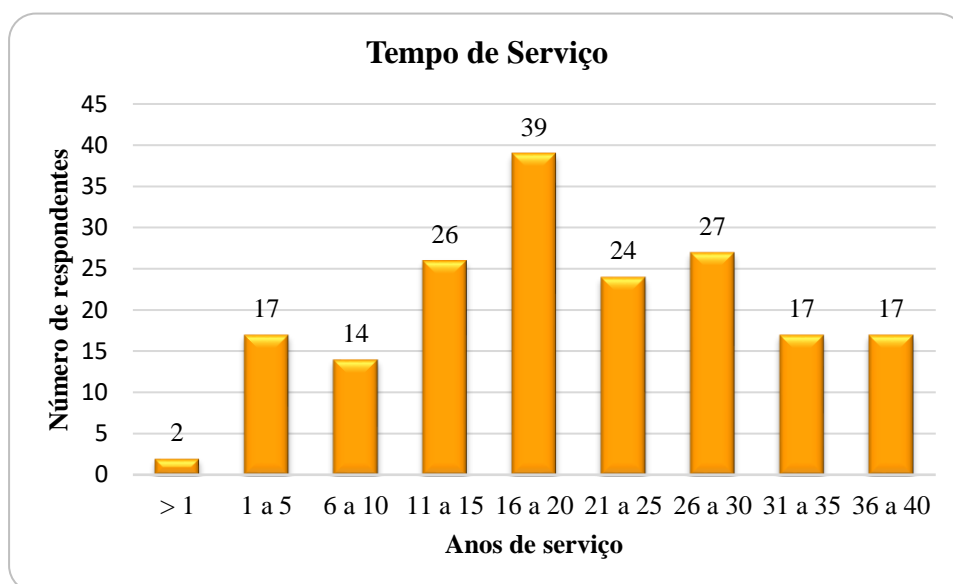


Gráfico 22 – Tempo de serviço dos /as docentes.

Em relação ao gráfico 22 podemos verificar que o número de anos de serviço dos inquiridos é muito variado, sendo que apenas 1,1 % tem menos de um ano de serviço e na sua larga maioria tem entre 16 a 20 anos de serviço, com 21,3%

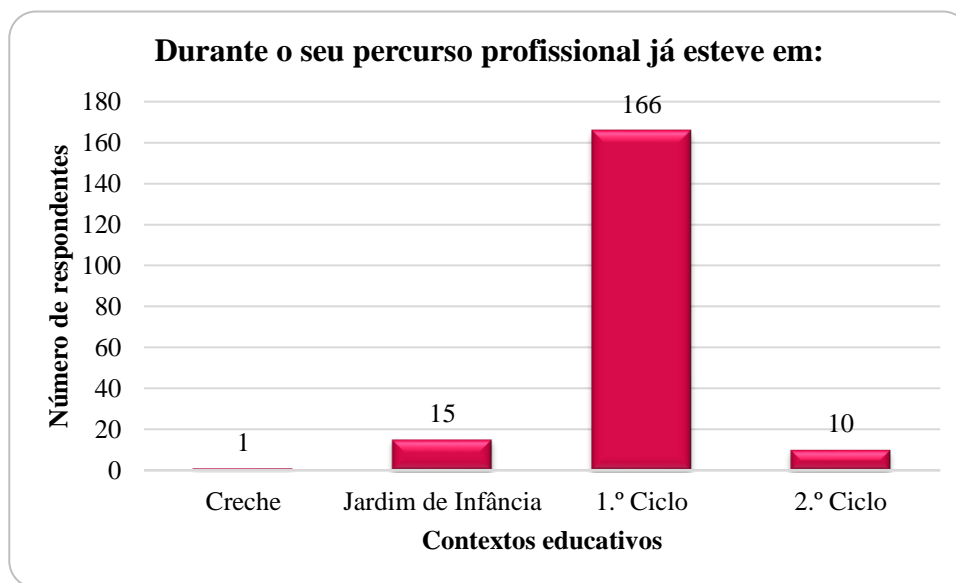


Gráfico 23 – Percurso profissional dos/as docentes.

Pela análise do gráfico 23, referente ao percurso profissional dos/as docentes, podemos concluir que incide, maioritariamente, no 1.º CEB, com uma percentagem de 90,7%, só uma pequena percentagem de professores/as passou pelo *jardim de infância* (8,2%), 2.º CEB (5,5) e *creche* (0,5%).

Nesta questão havia possibilidade de selecionar “outra opção” relativa ao percurso profissional, identificando outros contextos educativos e funções, cujos dados estão refletidos nos gráficos 24 e 25.

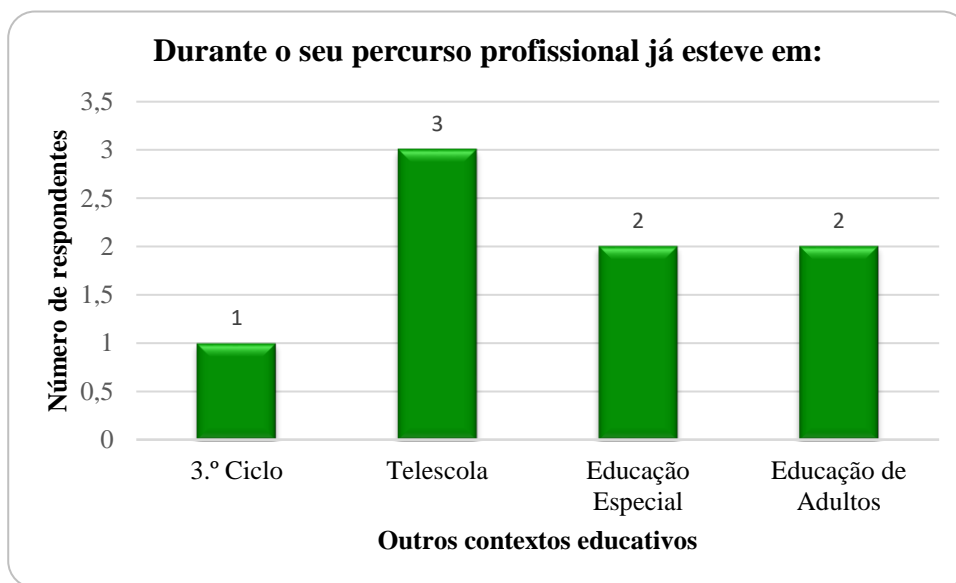


Gráfico 24 – Percurso profissional dos/as docentes noutros contextos.

Quanto ao percurso profissional dos/as docentes noutros contextos educativos, podemos referir que 1,6% passaram pela *telescola*, 1,1% pela *Educação Especial* e *Educação de Adultos* e apenas 0,5% pelo 3.º ciclo.

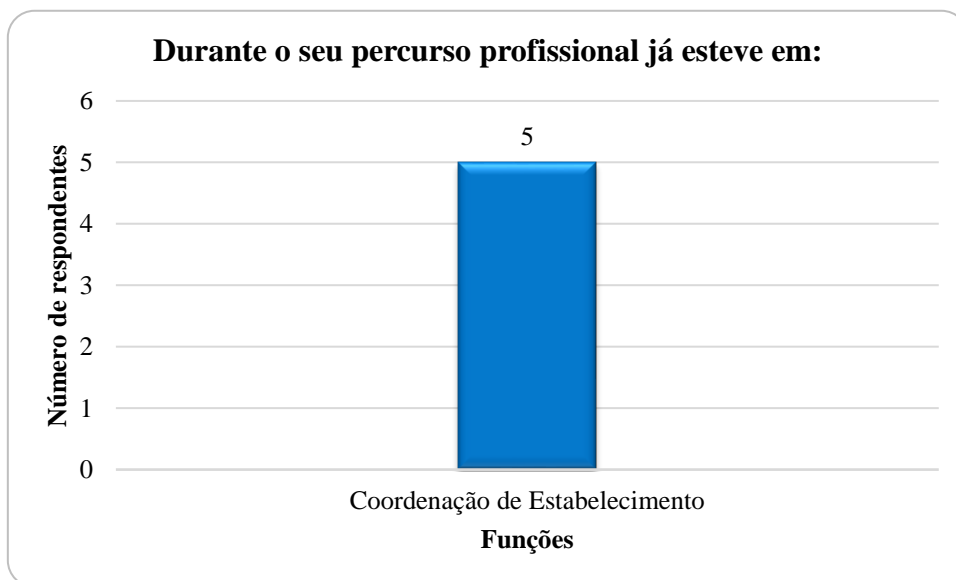


Gráfico 25 – Percurso profissional dos/as docentes.

Relativamente ao percurso profissional dos/as docentes noutras funções, podemos conferir que apenas 2,7% dos/as professores/as passou pela Coordenação de Estabelecimento.

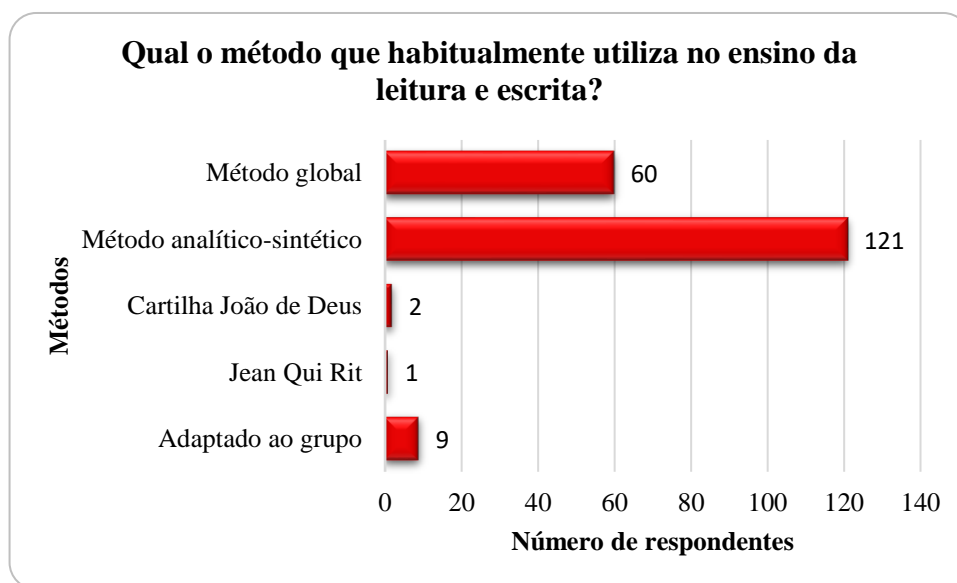


Gráfico 26 – Método habitualmente utilizado no ensino da leitura e escrita pelos/as docentes.

Através do gráfico 26 podemos verificar que o método que habitualmente os/as professores/as dizem utilizar no ensino da leitura e escrita é, na sua larga maioria, o *método analítico-sintético*, com 66,1%, ainda que o *método global* seja também muito utilizado (32,8%).

Parte C – Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

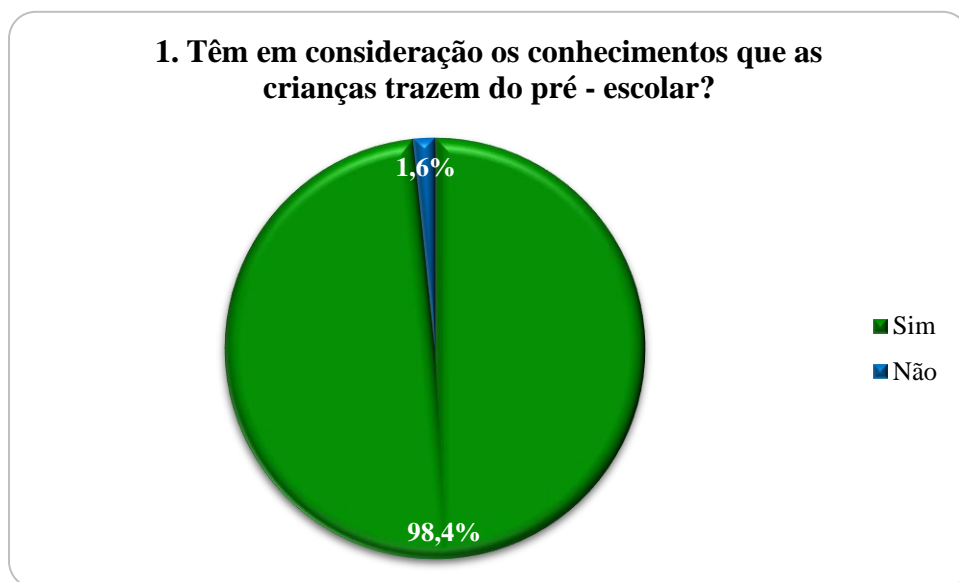


Gráfico 27 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão n.º 1

No que diz respeito à questão 1 “têm em consideração os conhecimentos que as crianças trazem do pré-escolar?”, podemos constatar, pelo gráfico 27, que a grande maioria dos/as docentes, isto é, 98,4%, refere ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar, existindo apenas uma pequena percentagem de 1,6% que diz não ter isso em consideração.

Podemos aqui aferir que quase toda a Amostra de professores/as deste estudo demonstram uma preocupação e valorização dos conhecimentos que as crianças trazem do jardim de infância.

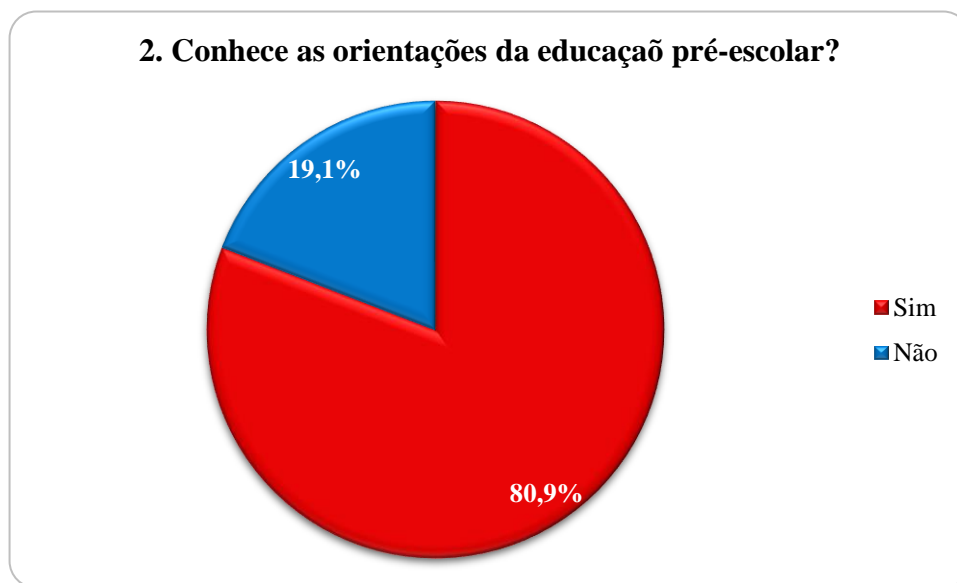
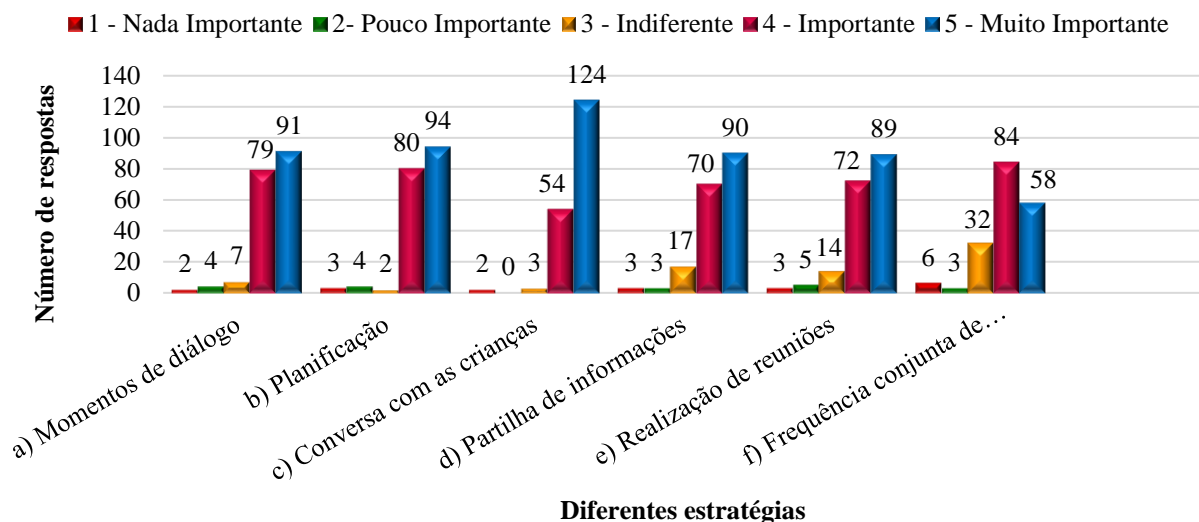


Gráfico 28 – Resultados das respostas dos/as docentes à questão n.º 2.

Quanto à questão 2 “Conhece as orientações da Educação Pré-Escolar?”, podemos verificar, pelas respostas obtidas que, uma larga maioria, 80,9 %, dos/as professores/as de 1.º CEB, diz *conhecer as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar*, o que, aliado ao facto de 98,4% ter em consideração os conhecimentos que as crianças levam do jardim de infância, revela valorização da informação relativa à Educação Pré-Escolar e reconhecimento pelo trabalho do/a educador/a.

3. Importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB



- a) Momentos de diálogo envolvendo professores/as, encarregados de educação e crianças.
- b) Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos/as educadores/as, professores/as do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças.
- c) Conversa com as crianças explicando a importância da nova etapa, para que elas se sintam mais confiantes.
- d) Partilha de informação sobre o decorrer do 1.º ano com o/a educador/a, tendo em vista o sucesso escolar da criança.
- e) Realização de reuniões conjuntas para discussão e articulação do currículo/orientações curriculares, nos dois níveis de ensino.
- f) Frequência conjunta de ações de formação dos/as educadores/as e professores/as.

Gráfico 29 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão n. º3.

No que diz respeito à questão sobre a *importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB*, podemos constatar que as várias opções apresentadas no questionário foram, maioritariamente, classificadas como “muito importante” e “importante”, sendo que 67,4% afirma que é “muito importante” a *conversa com as crianças explicando a importância da nova etapa*.

Segundo as OCEPE é importante conversar com as crianças:

transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (Ministério da Educação, 2016, p. 97).

4a. Relevância que dá aos principais domínios do saber quando os/as alunos/as entram no 1.º ano

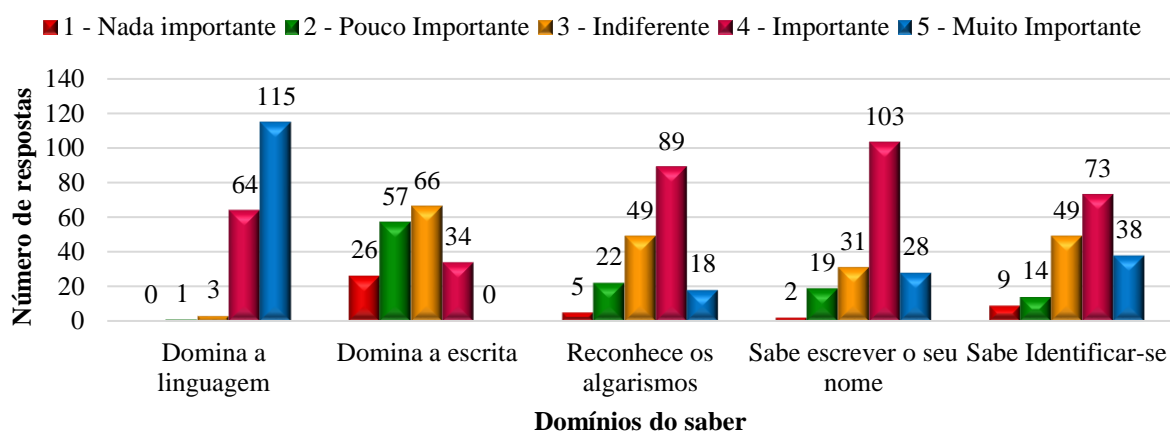


Gráfico 30 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão 4a.

O gráfico 30, relativo à relevância dada aos principais domínios do saber quando os alunos/as entram no 1.º ano do 1.º CEB, indica que os/as professores/as consideram “importante”, de um modo geral, todos os domínios, sendo de realçar que sobre o *domínio da escrita* não incide a mesma importância, predominando “indiferente”, o que pode permitir-nos inferir que, dada a faixa etária das crianças, os/as professores/as não estão preocupados/as com o facto de as crianças não dominarem a escrita.

Pelo contrário, de salientar que a sua atenção recai sobre o *domínio da linguagem*, visto que, na sua larga maioria (62,8%) consideram este domínio como “muito importante”. De acordo com o que é referido nas OCEPE, “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar”

(Ministério da Educação, 2016, p.61). O mesmo documento refere também que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Idem, p.60).

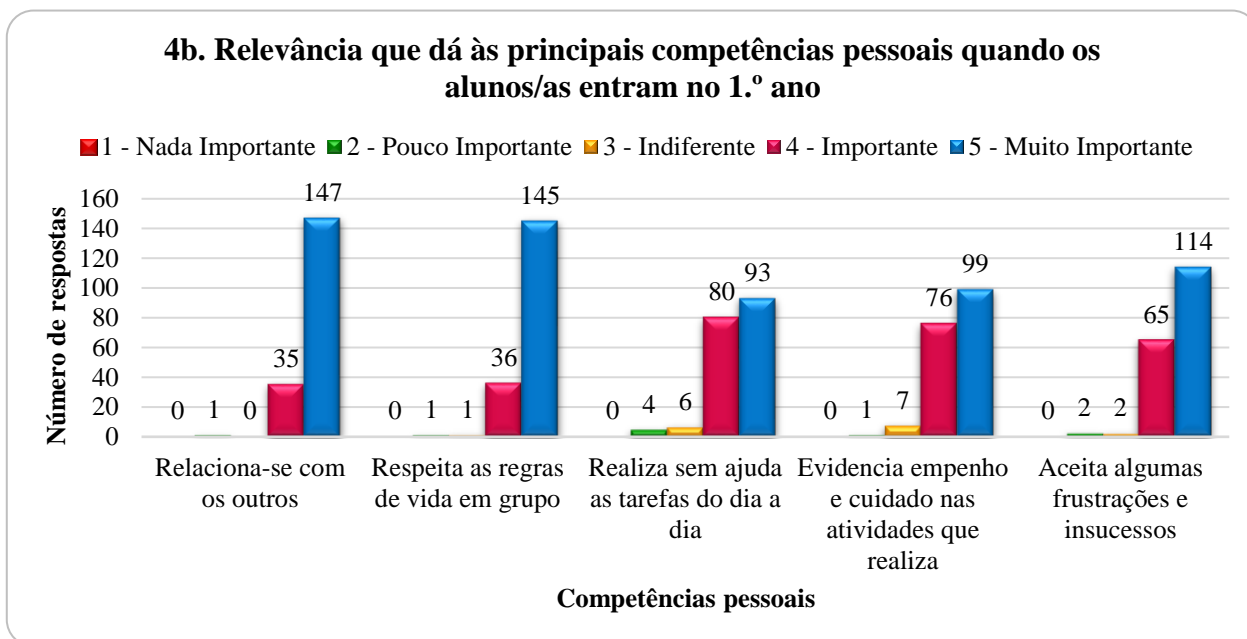


Gráfico 31 – Resultados das respostas dos/as professores/as à questão 4b.

Por sua vez, no gráfico 31 relativo à relevância das principais competências pessoais quando os alunos/as entram para o 1.º ano, indica que os/as professores/as de 1.º CEB dão “maior importância” a todas as competências, dando uma maior relevância, tal como as educadoras, *ao relacionamento com os outros e ao respeito pelas regras*.

Uma vez que os/as professores/as da Amostra valorizam as relações interpessoais e o respeito pelas regras, na entrada na escola do 1.º CEB, pode considerar-se, de certo modo, uma valorização do papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento destas competências, na medida em que as atividades realizadas em JI procuram privilegiar o crescimento harmonioso da criança.

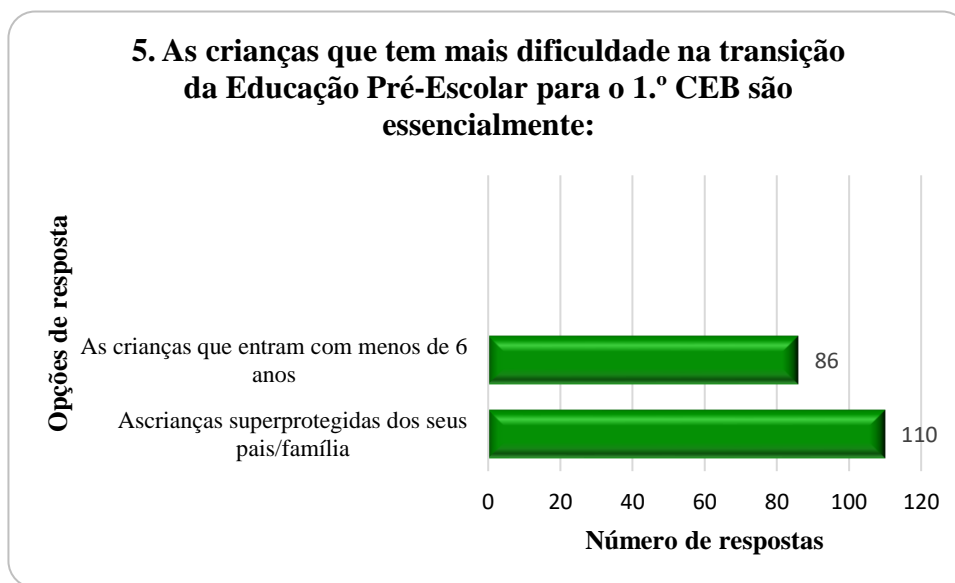


Gráfico 32 – Resultados das respostas dos/as docentes à questão n.º 5.

Como podemos ver pelo gráfico 32, os/as participantes desta Amostra realçam que as crianças que têm mais dificuldade na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ciclo são, maioritariamente, as que são *superprotegidas pela sua família* (60,1%) e com 43,2% dizem ser as *que entram com menos de 6 anos*.

A idade habitual de entrada no 1.º CEB é de 6 anos, quando as crianças entram mais cedo poderão, por vezes, não ter a maturidade suficiente para acompanharem o ritmo de aprendizagem exigido, razão pela qual, eventualmente, os/as professores/as a referiram que as *crianças têm mais dificuldade na transição porque entram com 5 anos*. No entanto, segundo o despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril:

A matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas (...) [Despacho n.º 5048-B/2013].

Assim, e porque cada criança tem o seu ritmo, a antecipação da entrada no 1.º ciclo cabe aos pais decidir, tendo em linha de conta o que consideram mais benéfico para a criança, tentando perceber se ela tem maturidade emocional suficiente para fazer

essa transição, sem, no entanto, deixarem de ter em consideração o parecer do/a educador/a que tenha acompanhado essa mesma criança.

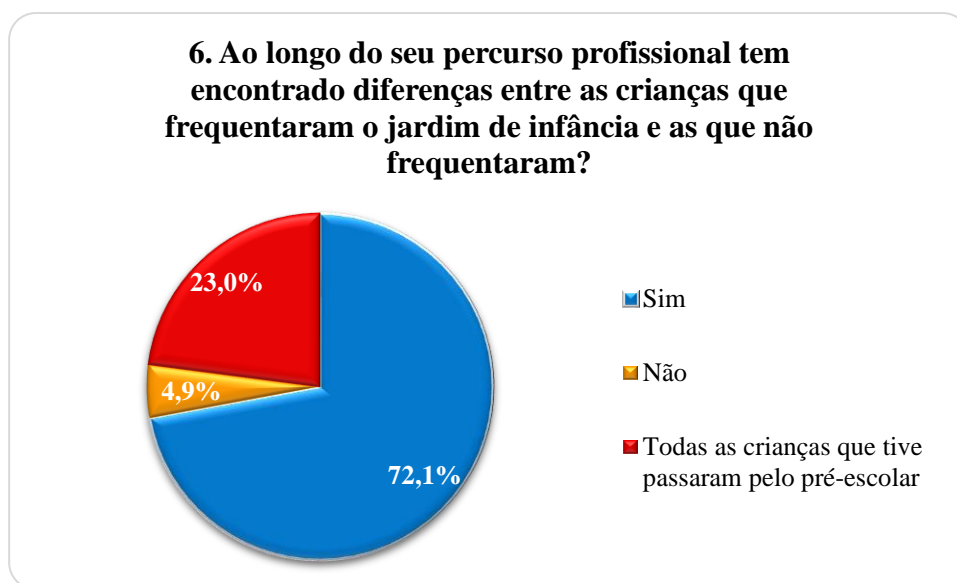


Gráfico 33 – Resultados das respostas dos/as docentes à questão n.º 6.

Através dos resultados obtidos apresentados no gráfico 33, constata-se que a larga maioria dos/as respondentes (72,1%) diz ter encontrado diferenças entre as *crianças que frequentaram o jardim de infância das que não frequentaram*, havendo uma percentagem de 23% que afirma que todas as crianças com quem têm trabalhado *frequentaram o jardim de infância*, razão pela qual não podem especificar qualquer tipo de diferença.

A tabela 2, que a seguir se apresenta, identifica as categorias retiradas das respostas, à questão 7, dos/as professores/as em relação a alguns aspetos indicadores de diferenças entre as crianças que não frequentaram o jardim de infância e as que frequentaram.

Tabela 3 - Categorias relativas à não frequência do jardim de infância.

Categorias	Frequência	Percentagem
Falta de socialização/relação com os pares	58	46,7%
Motricidade fina pouco desenvolvida	33	26,6%
Falta/Incumprimento de regras	33	26,6%
Linguagem e consciência fonológica pouco desenvolvida	25	20,2%
Falta de autonomia	16	12,9%
Menor tipo de conhecimento (poucos pré-requisitos para novas aprendizagens)	10	8,1%
Revelam pouca curiosidade e interesse para novas aprendizagens	8	6,5%
Necessidade de maior tempo de adaptação	3	2,4%
Maior imaturidade	3	2,4%
Menor responsabilidade	3	2,4%
Falta de rotinas e hábitos de trabalho	3	2,4%
Menor lateralidade	3	2,4%
Menor nível de concentração e atenção	3	2,4%
Sem noção de espaço e tempo	2	1,6%
Menor iniciativa	2	1,6%

Através dos dados da tabela 2, podemos verificar que os/as docentes de 1.º Ciclo consideram que as crianças que não frequentaram o jardim de infância revelam, essencialmente, uma maior *dificuldade em se relacionar com os outros*, apresentando uma socialização menos fluída com outras crianças e adultos. Para alguns/mas professores/as referiram, ainda, que crianças acarretam uma *falta de conhecimento e respeito pelas regras*, razão pela qual nem sempre as cumram.

Um outro aspeto referido, como indicador da não frequência da Educação Pré-Escolar, é a *motricidade fina pouco desenvolvida*, verificando-se pela dificuldade na utilização de alguns materiais escolares como, por exemplo, no manuseamento do lápis e da tesoura, sendo esta competência muito importante para a iniciação da aprendizagem da escrita.

Uma outra competência que os docentes de 1.º CEB consideram muito importante é o domínio da linguagem, cerca de 20,2% indica que as crianças sem frequência da Educação Pré-Escolar são pouco desenvolvidas ao nível da linguagem e consciência fonológica, apresentando um vocabulário muito restrito em relação às outras crianças. Também consideram que as crianças possuem um menor conhecimento do mundo e do que as rodeia, demonstrando pouca curiosidade e pouco interesse por novas aprendizagens.

3.5.4.3. Análise comparativa entre os resultados obtidos nos dois grupos de participantes no estudo (educadoras e professores/as)

Procurou-se fazer uma abordagem comparativa dos resultados obtidos, pelo que se optou por agrupar os gráficos para se ficar com uma perceção mais clara das semelhanças e diferenças entre os dois grupos constituintes da Amostra sobre o tema em causa: a transição entre a EPE e o 1.º CEB.

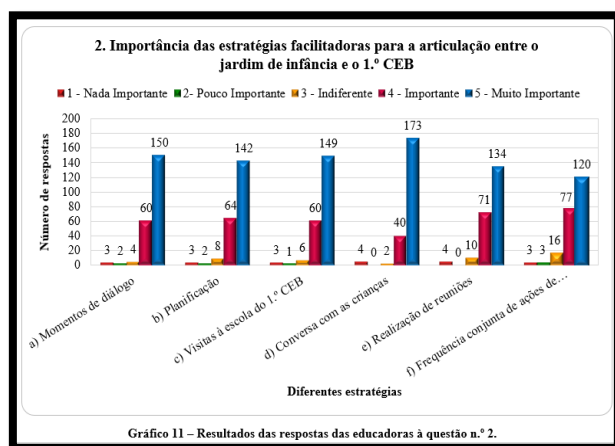


Figura 1 - Gráfico 11.

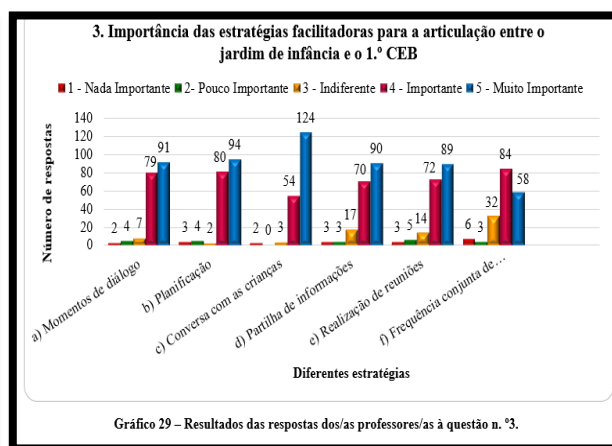


Figura 2 - Gráfico 29.

Podemos verificar através dos gráficos 11 (educadoras) e 29 (professores/as), sobre a importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB, que as educadoras classificaram todas as opções como “muito importante”, sendo que os/as professores/as classificaram também todas as opções como “muito importante” exceto a frequência conjunta de ações de formação dos/as

educadores/as e professores/as, em que classificaram como sendo apenas “importante”.

A maior percentagem no gráfico 11 foi para a conversa com as crianças sobre a transição, apresentando positivamente a nova etapa para que elas se sintam mais confiantes, com 78,9%, já no gráfico 29 foi a conversa com as crianças explicando a importância da nova etapa, para que elas se sintam mais confiantes, com 67,7%.

Concluimos, assim, que tanto as educadoras como os docentes de 1.º CEB se preocupam com a transição das crianças, achando muito importante a conversa com elas sobre a sua nova etapa para que, deste modo, se sintam mais confiantes e motivadas, amenizando os medos e angústias e para enfrentarem a transição com mais segurança.

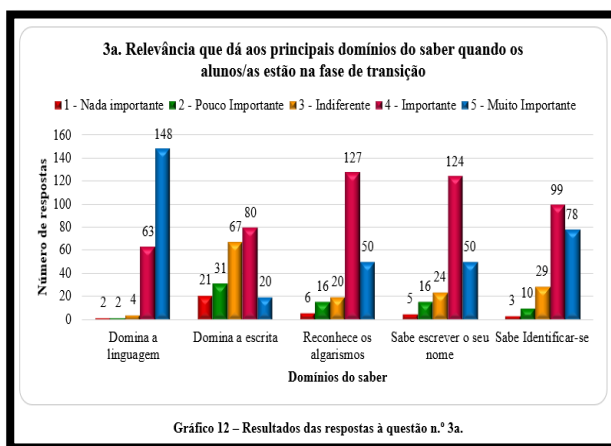


Figura 3 - Gráfico 12.

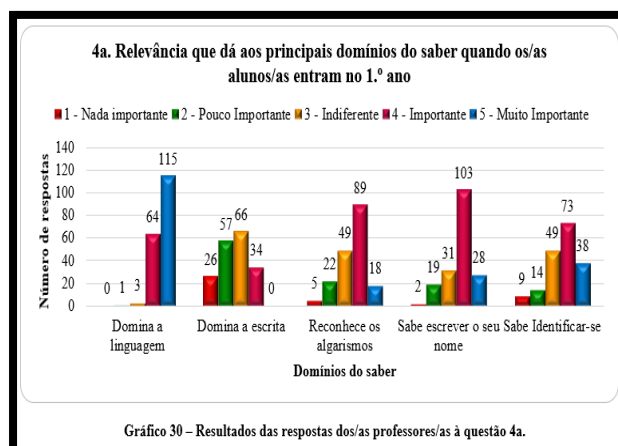


Figura 4 - Gráfico 30.

Quanto ao gráfico 12 (educadoras) e 30 (professores/as) sobre a *relevância que as educadoras e os/as professores/as dão aos principais domínios do saber quando as crianças estão na fase de transição*, podemos verificar que, tanto as educadoras como os/as professores/as, consideram, na sua larga maioria, “importante” o *reconhecimento dos algarismos*, o *saber escrever o seu nome* e *saber identificar-se*.

Os dois grupos de participantes (educadoras e professores/as) classificam como “muito importante” o *domínio da linguagem*, com 67,6% as educadoras e com 62,8% os/as professores/as, o que nos permite afirmar que todos os docentes reconhecem que

a comunicação verbal é uma ferramenta essencial para a concretização das outras aprendizagens.

O que mais difere nos dois gráficos acima referidos é sobre o *domínio da escrita* em que as educadoras classificaram, na sua maioria, como sendo “importante” (36,5%) e os/as professores/as classificaram como sendo “indiferente” (36%).

Atualmente, a linguagem escrita está muito presente nos contextos pré-escolares, até porque as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que “há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 2016, p.66), pelo que se reveste de grande importância incentivar o prazer pela escrita, sem ser necessário desenvolver aprendizagens formais.

Provavelmente por esta razão e, porque conscientes do seu papel nas aprendizagens formais, os/as professores/as do 1.º CEB não tenham valorizado o item *domínio da escrita*.

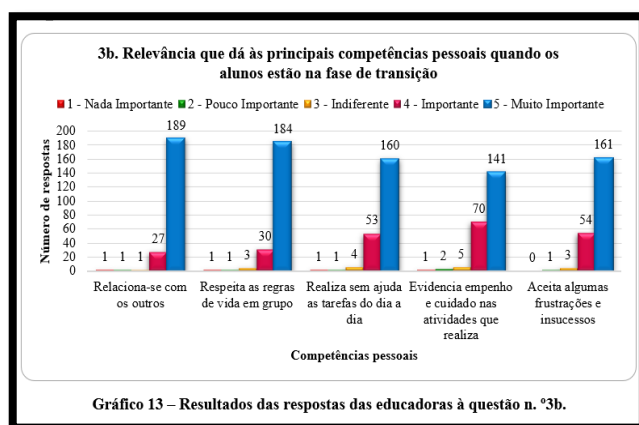


Figura 5 - Gráfico 13.

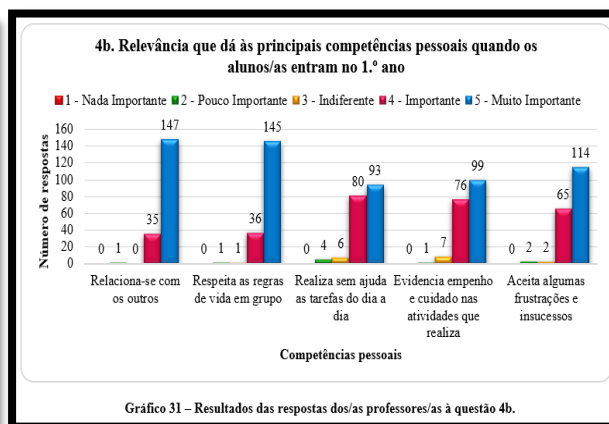


Figura 6 – Gráfico 31.

Relativamente aos gráficos 13 (educadoras) e 31 (professores/as) sobre a *relevância que as educadoras e os/as professores/as dão às principais competências pessoais quando as crianças estão na fase de transição*, podemos verificar que os/as professores/as e as educadoras atribuem como “muito importante” todas as

competências, salientando-se em ambos os gráficos o *relacionamento com os outros e o respeito pelas regras*.

Deste modo, pode salientar-se que, tanto as educadoras e os/as professores/as, dão uma maior importância às competências sobre o *respeito pelos outros e pelas regras*, como aqui já foi referido, a Educação Pré-Escolar tem um papel importante a este nível, para que as crianças se sintam mais confortáveis e confiantes durante o processo de transição.

3.5.5. Interpretação dos Dados Obtidos

Depois de analisados os dados obtidos, consideramos interessante uma apreciação global, comparando os resultados dos dois grupos de participantes, procurando evidenciar os aspetos considerados mais relevantes para o estudo.

Assim, de referir que estamos perante uma Amostra maioritariamente do sexo feminino, com 100% de mulheres no grupo das educadoras e 95,6 % de professoras no grupo de docentes do 1.º CEB. Este dado não é surpreendente na medida em que, em Portugal, existem poucos profissionais de educação de infância do sexo masculino e mesmo no 1.º CEB a percentagem de mulheres é muito superior à dos homens. Aliás, a educação e o ensino têm estado, tradicionalmente, ligados ao sexo feminino, tal como refere Vasconcelos (2009) “O exercício da educação de infância, à maneira da figura de Froebel, era claramente um assunto do domínio feminino e, em muitos casos, destinada a “senhoras” e jovens da alta burguesia” (p.21).

No que respeita à idade, a análise dos dados permite-nos concluir que, tanto no grupo de professores/as (6,6%), como no grupo de educadoras (12,8%), a faixa dos 20 a 30 anos é a menor. Assim, a maioria dos/as participantes neste estudo, para além de estar nas faixas etárias a partir dos 40 anos, tem já muitos anos de serviço.

Por outro lado, é interessante evidenciar que uma grande percentagem (educadoras, 32,9%; professores/as, 42,6%) dos/as sujeitos da Amostra concluiu as suas habilitações entre 1996 e 2005, havendo, ainda, outros/as que concluíram já depois de 2005.

Compaginando os dados relativos à idade, anos de serviço e conclusão de habilitações académicas, podemos concluir que muitos destes/as profissionais obtiveram os seus cursos, em particular o grau de licenciado e de mestre, já no exercício da sua atividade profissional, o que se compreende considerando que o grau de licenciatura, para estes profissionais, é estabelecido pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e o grau de mestre pelo Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro.

Todos os profissionais de educação devem estar conscientes que o processo de transição terá um enorme impacto no sucesso educativo das crianças, segundo Formosinho (1997) “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito do modo como for continuado no nível seguinte” (p.24).

No que se refere às perceções das educadoras e dos/as professores/as do 1.º CEB, relativamente à transição entre a Educação Pré-Escolar, analisados os dados obtidos, podemos afirmar que os dois grupos de participantes têm em consideração o nível educativo imediatamente anterior ou posterior àquele a que pertence. Com efeito, pela análise do gráfico n.º 10, verificamos que mais de metade da Amostra das educadoras conhece o programa do 1.º CEB e, pela análise do gráfico n.º 28, verifica-se que mais de metade dos professores/as conhece as OCEPE.

Desta forma, podemos concluir que os profissionais pertencentes à nossa Amostra evidenciam uma preocupação acerca da transição entre o JI e a escola do 1.º CEB, procurando, através do conhecimento das duas realidades, favorecer uma transição harmoniosa e sem ruturas, tendo como última finalidade o bem-estar das crianças. Segundo Vasconcelos (2007), “se considerarmos a necessidade de articulação entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares dos respetivos níveis educativos” (pp.45 e 46).

Relativamente à *importância das estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB*, os dois grupos consideraram “muito importante” os *momentos de diálogo, a planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns, a partilha de informações sobre o decorrer do 1.º ano*

com o/a educador/a e a realização de reuniões conjuntas. Há, no entanto, uma pequena diferença no que respeita à *frequência conjunta de ações de formação*, tendo as educadoras atribuído “muito importante”, enquanto os docentes do 1.º CEB atribuíram “importante”, o que não significa que, quer uns/umas quer outros/as, não façam ações de atualização científica e pedagógica.

Quanto à *relevância dos principais domínios do saber*, através dos gráficos 12 e 30, podemos ver que os docentes dos dois contextos educativos consideram “muito importante” o item *domínio da linguagem*, “importante” o *reconhecer os algarismos* e sobre o *domínio da escrita* foram as educadoras que classificaram como “importante” e os/as professores/as classificaram como “indiferente”. Podemos, então, salientar que, de modo geral, os domínios de saber são valorizados, ainda que haja alguma diferença de valoração, como, por exemplo, no que respeita ao *domínio da escrita*, na medida em que os/as professores/as do 1.º CEB consideram indiferente as crianças entrarem no 1.º ano do 1.º CEB com domínio (ou não) da escrita. Como já anteriormente se referiu, esta ideia poderá estar ligada à conceção de que a aprendizagem formal da escrita deve ser realizada no 1.º CEB.

Os dois grupos de participantes também estão, praticamente, de acordo quanto ao tipo de competências que as crianças já devem possuir no momento da transição da EPE para o 1.º CEB, tendo sido destacado o item *relaciona-se com os outros*. Na verdade, uma criança que se relaciona facilmente com outras pessoas tem já um nível de socialização, normalmente, desenvolvido durante a frequência da EPE. Deste modo, poderemos inferir que educadoras e professores/as têm consciência da importância da EPE para o desenvolvimento da criança.

A Lei 46/86, de 14 de outubro (LBSE), atualizada pela Lei 49/2005, de 30 de agosto indica que “a articulação entre ciclo obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global de ensino básico” (artigo 8.º, alínea 2). Para que tal aconteça, é necessário que educadores/as e professores/as colaborem e planifiquem em conjunto, para assim contribuir para uma transição harmoniosa, ou

seja, é imprescindível que haja uma articulação curricular entre educadores/as e professores/as, segundo Serra (2004), entende-se por articulação curricular:

todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos (p.19).

A principal preocupação deste trabalho era perceber como professores/as e educadores/as percecionavam a questão da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Pelos resultados que fomos obtendo, pelas questões fechadas dos Q1 e Q2, consideramos que há alguma sintonia e ponto de encontro entre si, no entanto, as respostas às questões abertas apresentaram alguns dados contraditórios.

Com efeito, as educadoras afirmaram que os docentes de 1.º CEB *têm desconhecimento do trabalho realizado no JI, desvalorizam a sua profissão, têm desconhecimento das OCEPE* e que existe *falta de trabalho colaborativo*, mas o gráfico n.º 28 indica que 80,9% dos/as professores/as diz conhecer as OCEPE. Ainda na questão aberta, as educadoras afirmaram que os docentes do 1.º CEB *desconhecem o seu trabalho, desvalorizam a sua profissão e que os/as professores/as culpabilizam o nível anterior a falta de preparação das crianças*. No entanto, quando questionados os/as professores/as do 1.º CEB sobre a *diferença entre as crianças que frequentaram o jardim de infância das que não frequentaram*, responderam que consideram haver diferença, apontando a *falta de socialização, motricidade fina pouco desenvolvida, incumprimento de regras e linguagem e consciência fonológica pouco desenvolvida* como aspetos encontrados nas crianças sem frequência da EPE, o que poderá significar que valorizam o trabalho desenvolvido no JI.

Em Portugal, a EPE promove uma oferta pública de carácter gratuito e de frequência não obrigatória, o que pode contribuir, de algum modo, para sua desvalorização, daí que, eventualmente, a falta de valorização e um certo desconforto manifestados pelas educadoras poderá, em parte, estar relacionada com o facto de haver diferenças organizacionais entre a EPE (facultativa) e o 1.º CEB (o primeiro nível de escolaridade obrigatória). Por outro lado, revela, também, alguma falta de

diálogo e de articulação entre os profissionais da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, dificultando, deste modo, a transição harmoniosa e sem barreiras que se deseja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Delors (1996, citado por Marchão, 2012), a Educação Pré-Escolar é um importante e “indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender” (p.25).

Com a crescente valorização e crescimento da Educação Pré-Escolar, e sendo esta reconhecida como “a primeira etapa da educação básica” tornou-se necessário pensar nas transições, principalmente quanto à continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formosinho, Monge e Oliveira 2016, p.102).

A preocupação com a articulação surge já com a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79, sobre os Estatutos do Jardim de Infância, sendo apontadas algumas medidas de política educativa no âmbito da educação pré-escolar. Com efeito, a alínea d) do preâmbulo deste diploma refere: “A institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário” (preâmbulo, alínea d).

Por sua vez, as OCEPE (1997) estipulam que:

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Também a formação inicial de professores/as tem vindo a sofrer alterações significativas, a começar pela obrigatoriedade da obtenção de uma licenciatura para os educadores/as de infância e professores/as do 1.º e 2.º CEB (Lei nº 115/97, de 19 de setembro), posteriormente a criação da licenciatura em Educação Básica, a qual dá acesso a cursos de Mestrado (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). E, mais

recentemente, em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aumenta a duração dos Mestrados. Além do mais, alguns dos cursos de mestrado de formação de educadores/as e professores/as habilitam para dois níveis, o que, por si só, aproxima os/as profissionais e garante o conhecimento de diferentes contextos escolares. De entre estes cursos de mestrado, destaca-se o que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e para o 1.º CEB. Este novo modelo de formação, aliado ao facto de os Agrupamentos de Escola permitirem a “coexistência” de diferentes níveis de educação, podem vir a contribuir para que educadores/as e professores/as possam partilhar conhecimento e experiências e, assim, caminhar para uma transição sem qualquer rotura ou prejuízo para as crianças.

Ao longo dos últimos anos, as medidas de política educativa têm vindo a apontar no sentido de contribuir para minimizar os obstáculos e, consequentemente, melhorar a articulação entre os níveis de ensino, mas apesar destas medidas e de se reconhecer que há um vasto conjunto de diplomas, bem como estudos sobre as transições e a articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB (Formosinho, 2016; Oliveira, 2016; Marchão, 2012; Serra, 2004; Nabuco, 2002; Sim-Sim, 2002, entre outros.), a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB reveste-se, ainda atualmente, de grande complexidade.

Pelo estudo que realizámos, pudemos constatar que a maior parte dos/as educadores/as e professores/as têm em consideração o nível educativo imediatamente anterior ou posterior àquele a que pertence e conhece as metodologias dos “níveis vizinhos”, bem como os documentos orientadores e reconhecem que a frequência da educação pré-escolar influencia positivamente a etapa seguinte.

Por outro lado, referem, ainda, que uma educação pré-escolar de qualidade facilita o desenvolvimento de competências fundamentais para a transição e integração de sucesso das crianças na escolaridade obrigatória, tendo igualmente, evidenciado a necessidade de conhecerem os dois contextos de modo a fomentarem uma transição harmoniosa e sem ruturas.

Mas, apesar desta “sintonia” não se pode deixar de referir um certo “desconforto” manifestado pelas educadoras de infância relativamente à desvalorização do seu trabalho por parte dos/as professores/as do 1.º CEB, ainda que estes/as tenham salientado diferenças positivas nas crianças que frequentam a EPE. Eventualmente, as diferenças organizacionais entre a EPE (facultativa) e o 1.º CEB (o primeiro nível de escolaridade obrigatória) possam, ainda, de alguma forma, condicionar o diálogo entre os/as profissionais de Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e, assim, dificultar a transição harmoniosa e sem barreiras que se deseja.

É de notar que, ao nível da educação, foram realizadas muitas alterações positivas, embora, a maior parte das vezes, de forma lenta. Mas, pelas mais diversas razões, nem sempre as práticas acompanham as mudanças preconizadas pela teoria e/ou pelas políticas educativas, pelo que há ainda um longo caminho a percorrer até se conseguir uma efetiva transição e assegurar a continuidade educativa entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção, um caminho novo ...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Sabino (2005)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

Arends, R.I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.

Bairrão, J. (1997). Educação Pré-Escolar. In *Temática*. Vol. II. Lisboa: F.S.E.; D.A.P.P; G.G.F.

Bairrão, J & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação*, vol.10, pp. 7-19.

Barbosa, M. & Delgado, A. (2012). *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. São Paulo: Penso Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, A.V. (2007), Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola. In Sousa, J.M.,Fino; C.N. (org.), *A Escola sob suspeita, 1ª edição*, Coleção Em Foco. Porto: Edições Asa

Cardona, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, Maria João (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cró, L; Pinho, A. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC – Campinas-Campinas*. n.º 2, pp 205-215.

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Na álise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, A.G; Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Revista Exedra*, n. °1, pp.69-90.

Ferreira, A.G; Mota, L. (2014). Educação de infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Revista Estudos do Século XX*, n. °14, pp. 35-50. <http://hdl.handle.net/10316.2/36827>

Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (1997). O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, v.10, n. °1, pp. 21-36.

Formosinho, J; Monge, G; Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: Zabalza M. (2004). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, cap.4, p. 63-92.

Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. In F. L. Rodríguez (Coor.) *La transición entre etapa. Reflexiones e prácticas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.

Gomes, J.F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

Leite, Teresa (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lucena, M. (2009). *A matemática entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo: Trabalho colaborativo entre professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Ludovico, Olga (2008). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: editorial novembro.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender* nº 26, setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-Escolar – Perguntas e Respostas*, Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender* nº 26, setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. pp. 55-61.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira, Miguel (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória, *Investigação Qualitativa em Educação*, Volume 1, pp. 118-127.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M.I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: Estudo Longitudinal Duma Coorte de Alunos. *Interações*, n. º1, pp. 7-24.

Santana, I. (2000). A aprendizagem da escrita e da leitura no 1.º ano de escolaridade. In *Infância e Educação*, pp.125-151.

Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, n.º 9, pp.111-118.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serra, C., Costa, J. & Portugal, G. (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J.A Costa, A.I. Andrade., A. Neto-Mendes & N. Costa (org.), *Gestão curricular- percursos de investigação*. Edições Universidade de Aveiro, (pp. 45- 57).

Sousa, M.J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha (4.ª ed.)*. Lisboa: Pactor Edições.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. ° 22, pp. 93-115.

Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de Asilo ao Projecto da Cidadania: Política de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Asa Editores.

Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância – propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*: Lisboa: APEI, n. °81, pp.44-46.

Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 141-175). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. (Coord.) Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Zabalza, M. (2004). “Práticas educativas en la educación infantil – transversalidade y transiciones.”. In *Revista do GEDEI – Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 6, pp. 7-26.

Website

PORDATA. (2017, julho 3). Consultado em janeiro 11, 2018 em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>.

Legislação consultada

Decreto 29/3/1911. Diário do Governo 73. Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrução Primária.

Decreto-Lei n.º 541/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. Diário da República n.º 72 – Série II. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 38 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

Outros Documentos Consultados

Porto Editora (2018). *Dicionário de Língua Portuguesa*. (3.ª edição). Porto: Porto Editora.

Projeto Educativo (2015/2016). Creche e Jardim de Infância. Coimbra.

Projeto Educativo (2016/2018). Agrupamento de Escolas da Lousã. Coimbra.

ANEXOS

Inquérito por questionário (Q1)

O presente questionário faz parte do trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra com o qual se pretende estudar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O seu contributo é muito importante para a clarificação de certos aspetos deste tema, por isso solicito que responda com sinceridade, uma vez que não existem respostas certas ou erradas.

Desde já informo que todos estes dados são anónimos e confidenciais.

Este questionário não demorará mais de 10 minutos a ser preenchido.

Parte A – Dados pessoais

Profissão: Educador/a de Infância.

Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade:

☐ 20 – 30 anos

☐ 30 – 40 anos

☐ 40 – 50 anos

☐ 50 anos ou +

Formação académica:

☐ Doutoramento

☐ Mestrado

☐ Formação especializada / Pós-graduação

☐ Licenciatura

☐ Bacharelato

☐ Outra opção. Qual? _____.

Ano de conclusão do curso: _____.

Parte B – Dados profissionais

Tempo de serviço: _____ anos.

Durante o seu percurso profissional já esteve em:

- ☐ Creche
- ☐ Jardim de Infância
- ☐ 1.º Ciclo
- ☐ Outra opção. Qual? _____.

Qual o modelo curricular que habitualmente utiliza:

- ☐ High/Scope.
- ☐ Movimento da Escola Moderna.
- ☐ Reggio Emília.
- ☐ Pedagogia de Projeto.
- ☐ Método João de Deus.
- ☐ Outra opção. Qual? _____.

Parte C – Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB

1. Conhece o programa do 1.ºCEB?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Indique a importância que atribui às seguintes estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB, utilizando uma escala de 1 a 5 onde **1 é nada importante** e **5 muito importante**.

	1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
Momentos de diálogo envolvendo professores/as, encarregados de educação e crianças.					
Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças.					
Organização de visitas guiadas à escola do 1.º CEB para crianças que vão frequentar o 1.º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola.					
Conversa com as crianças sobre a transição, apresentando positivamente a nova etapa para que elas se sintam mais confiantes.					
Realização de reuniões conjuntas para discussão e articulação do currículo/ orientações curriculares, nos dois níveis de ensino.					
Frequência conjunta de ações de formação dos/as educadores/as e professores/as.					

3. Assinale de 1 a 5 (em que **1 é nada importante** e **5 muito importante**), a relevância que dá aos seguintes *itens* no processo de transição:

		1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
Domínios do Saber	Domina a linguagem.					
	Domina a escrita.					
	Reconhece os algarismos.					
	Sabe escrever o seu nome.					
	Sabe identificar-se (nome completo, idade, morada...).					
Competências pessoais	Relaciona-se com os outros.					
	Respeita as regras de vida em grupo.					
	Realiza sem ajuda as tarefas do dia a dia.					
	Evidencia empenho e cuidado nas atividades que realiza.					
	Aceita algumas frustrações e insucessos.					

4. O processo de transição é facilitado através da: (**assinale apenas 1 opção**)

- ☐ Concretização de portefólios e/ou instrumentos de avaliação que acompanham a criança no seu processo de transição.
- ☐ Realização de várias atividades, abrangendo os diferentes domínios do saber.
- ☐ Realização de fichas, nos diferentes domínios do saber.

5. Enquanto Educador/a procura essencialmente conhecer: (**assinale apenas 2 opções**)

- ☐ O modelo curricular do 1.ºCEB.
- ☐ Os tipos de critérios de avaliação usados no 1.ºCEB.
- ☐ A forma como é gerido o tempo letivo.
- ☐ O novo espaço que os alunos vão frequentar

6. As transições são muito complexas, envolvendo muitas vezes situações inesperadas. Quando uma criança parece não estar preparada, o que normalmente faz? (**assinale apenas 1 opção**):

- ☐ Impor um treino individual de competências.
- ☐ Aconselhar a permanência da criança no jardim de infância (até que a idade o permita).
- ☐ Nada, porque a criança quando transita para o 1.ºCiclo ganha rapidamente competências.

7. Alguma vez sentiu que o seu trabalho como educador/a não é suficientemente valorizado por parte dos professores/as do 1.ºCEB?

- ☐ Sim.
- ☐ Não

8. Se respondeu **sim** à pergunta anterior, indique alguns aspetos que justificam a sua resposta.

Obrigada pela sua colaboração!

Inquérito por questionário (Q2)

O presente questionário faz parte do trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra com o qual se pretende estudar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O seu contributo é muito importante para a clarificação de certos aspetos deste tema, por isso solicito que responda com sinceridade, uma vez que não existem respostas certas ou erradas.

Desde já informo que todos estes dados são anónimos e confidenciais.

Este questionário não demorará mais de 10 minutos a ser preenchido.

Parte A – Dados pessoais

Profissão: Professor/a.

Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade:

☐ 20 – 30 anos

☐ 30 – 40 anos

☐ 40 – 50 anos

☐ 50 ou + anos

Formação académica:

☐ Doutoramento

☐ Mestrado

☐ Formação especializada / Pós-graduação

☐ Licenciatura

☐ Bacharelato

☐ Outra opção. Qual? _____.

Ano de conclusão do curso: _____.

Parte B – Dados profissionais

Tempo de serviço: _____ anos.

Durante o seu percurso profissional já esteve em:

- ☐ Creche.
- ☐ Jardim de Infância.
- ☐ 1.º Ciclo.
- ☐ 2.º Ciclo.
- ☐ Outra opção. Qual? _____.

Qual o método que habitualmente utiliza no ensino da leitura e escrita?

- ☐ Método das 28 palavras.
- ☐ Método global.
- ☐ Método analítico – sintético.
- ☐ Outra opção. Qual? _____.

PARTE C – Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB

1. Enquanto professores/as do 1.ºCiclo têm em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Conhece as orientações curriculares do pré-escolar?

☐ Sim

☐ Não

3. Indique a importância que atribui às seguintes estratégias facilitadoras para a articulação entre o jardim de infância e a escola do 1.ºCEB, utilizando uma escala de 1 a 5 onde **1 é nada importante** e **5 muito importante**.

	1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
Momentos de diálogo envolvendo professores/as, encarregados de educação e crianças.					
Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores/as, professores/as do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças.					
Conversa com as crianças explicando a importância da nova etapa, para que elas se sintam mais confiantes.					
Partilha de informações sobre o decorrer do 1.º ano com o/a educador/a, tendo em vista o sucesso escolar da criança.					
Realização de reuniões conjuntas para discussão e articulação do currículo/orientações curriculares, nos dois níveis de ensino.					
Frequência conjunta de ações de formação dos/as educadores/as e professores/as.					

4. Assinale de 1 a 5 em que **1 é nada importante** e **5 muito importante**, a relevância que dá às principais expectativas quando os alunos entram no 1.º ano?

		1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
Domínios do Saber	Domina a linguagem.					
	Domina a escrita.					
	Reconhece os algarismos.					
	Sabe escrever o seu nome.					
	Sabe identificar-se (nome completo, idade, morada...).					
Competências pessoais	Relaciona-se com os outros.					
	Respeita as regras de vida em grupo.					
	Realiza sem ajuda as tarefas do dia a dia.					
	Evidencia empenho e cuidado nas atividades que realiza.					
	Aceita algumas frustrações e insucessos.					

5. No seu ponto de vista, as crianças que têm mais dificuldades na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano são essencialmente :

- ☐ As crianças que entram com menos de 6 anos.
- ☐ As crianças que são superprotegidos pelos seus pais/família.

6. Como sabemos a Educação Pré-Escolar não é obrigatória, existindo ainda uma pequena percentagem de crianças que não a frequenta. Ao longo do seu percurso profissional tem encontrado diferenças entre as crianças que frequentaram o jardim de infância e as que não frequentaram?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Todas as crianças que tive passaram pelo pré-escolar.

7. Se respondeu **sim** à pergunta anterior, indique os aspetos onde considera fazer sentir-se, mais claramente, essa diferenciação.

Obrigada pela sua colaboração!

